Université de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :
Université Toulouse 2 - Le Mirail

Discipline ou spécialité :
Sciences de l'Education

Présentée et soutenue par :
Konkobo Tinsakré

le : 24 juin 2013

EVALUATION DES PROJETS / PROGRAMMES DANS LES PAYS EN VOIE DE DEVELOPPEMENT
Cas de quatre projets au Burkina Faso

Ecole doctorale :
Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO)
Unité de recherche :
UMR Education Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeur(s) de Thèse : Yvan Abernot, Professeur de l'enseignement supérieur, ENFA Toulouse

Rapporteurs :
Jeanne Mallet, Professeur des Universités, Université d'Aix-Marseille I
Pascal Roquet, Professeur des Universités, Université P. Valery de Montpellier

Autre(s) membre(s) du jury :

Bernard Fraysse, Professeur de l'enseignement supérieur, ENFA Toulouse
Yvan Abernot, Professeur de l'enseignement supérieur, ENFA Toulouse

REMERCIEMENTS

Au Professeur Yvan Abernot qui a dirigé cette thèse. A l'issu de la soutenance de mon master professionnel en juin 2005 au Burkina Faso dont vous étiez président du jury, vous avez placé votre confiance en moi en me proposant de poursuivre une thèse en France. Vous êtes donc à l'initiative de cette thèse. Aussi, avez-vous été compréhensif par rapport à mes multiples déplacements en Europe, en Amérique et surtout en Afrique, liés à ma profession d'évaluateur.

Aux professeurs de l'Université de Provence et à ceux de l'Université de Toulouse qui ont participé de près ou de loin à ma formation et à la réalisation de cette thèse.

Aux ONG ainsi qu'à leurs bailleurs de fonds, aux collectivités territoriales, et à toutes autres institutions (Handicap International, Samusocial International, Première-Urgence – Aide Médicale Internationale, Swisscontact, le Centre Italien d'Aide à l'Enfance, l'Union Saint-Martin, l'Agence National d'Assurance Maladie du Maroc, la Commune de Moncoutant/Région de Poitou-Charentes, l'Agence Française de Développement, l'Union Européenne, l'UNICEF, l'ONU, Ministère des Affaires Etrangères de France, Ministère des Affaires Etrangères de Luxemburg, l'USAID…) pour qui j'ai réalisé des missions d'évaluation.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS **2**

NOTE PRELIMINAIRE **8**

INTRODUCTION GENERALE **10**

I. PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE PRATIQUE **13**

1. LES ONG HUMANITAIRES **13**

1.1. HISTORIQUE ET ÉVOLUTION DES ONG AU BURKINA FASO 14
1.1.1. Situation socio-politique et économique du Burkina Faso *14*
1.1.2. Les différentes périodes de l'évolution des ONG au Burkina Faso *16*
1.1.3. La forte réalité de la présence des ONG au Burkina Faso *18*
1.1.4. La coordination des ONG par le pouvoir central : les insuffisances du respect de la législation *20*
1.2. LE PROJET D'INTERVENTION 23
1.2.1. Définitions d'un projet d'intervention *23*
1.2.2. La logique d'un projet *24*
1.2.3. Les différentes phases de constitution d'un projet *27*
1.3. LA PLACE DE L'ÉVALUATION DANS LES PROJETS D'INTERVENTION : L'EXEMPLE DU PROJET D'APPUI À LA FEMME RURALE DE KOUBRI 29
1.3.1. Le Projet d'appui à la femme rurale de Koubri au Burkina Faso *29*
1.3.2. L'aspect réglementaire, la place de l'évaluation *30*
1.3.3. L'élaboration du Projet d'appui à la femme rurale de Koubri, la place de l'évaluation *31*
1.3.4. Les activités visées par le projet, la place de l'évaluation *32*
1.3.4.1. L'épargne et le crédit, la place de l'évaluation 32
1.3.4.2. L'appui des femmes à l'agriculture, la place de l'évaluation 33
1.3.4.3. Les formations, la place de l'évaluation 33
1.3.4.4. La sensibilisation de la population, la place de l'évaluation 34
1.3.5. Les intervenants du projet et la perception de l'évaluation *36*
1.4. L'EVALUATION À MI-PARCOURS D'UN PROJET ET L'UTILISATION DES RÉSULTATS 36
1.4.1. Analyse et enseignements tirés de l'utilisation des résultats d'une évaluation à mi-parcours *37*
1.4.1.1. La participation des acteurs du projet et la qualité de l'évaluation à mi-parcours 37
1.4.1.2. Les étapes d'une évaluation à mi-parcours tenant compte de l'utilisation des résultats 38
1.4.1.2.1. Identification des utilisateurs de l'évaluation 38
1.4.1.2.2. Définition du but de l'évaluation 39
1.4.1.2.3. Le choix des outils et méthodes de l'évaluation à mi-parcours 39
1.4.1.2.4. L'interprétation des données 39
1.4.1.2.5. Utilisation des résultats 39
1.5. L'INTERVENTION DES BAILLEURS DE FONDS DANS L'HUMANITAIRE AU BURKINA FASO 40
1.5.1. Structure et gestion du système d'éducation et de formation au Burkina Faso *40*
1.5.2. Les défis majeurs du sous-secteur enseignement secondaire *41*
1.5.3. La politique éducative au Burkina Faso *44*
1.5.4. La nécessité du financement de l'éducation au Burkina Faso par l'aide extérieure *44*
1.5.5. L'intervention des trois bailleurs de fonds (Banque Mondiale, Banque Africaine de Développement, Coopération autrichienne) dans le domaine de l'éducation au Burkina Faso *45*
1.5.6. Les engagements humanitaires internationaux dans le domaine de l'éducation *45*
1.5.7. Analyse de l'aide extérieure : éléments importants *47*
1.5.8. Les politiques sectorielles en matière d'éducation de la Banque Mondiale, de la Banque Africaine de Développement et de la Coopération bilatérale autrichienne *50*
1.5.8.1. La Banque mondiale 50
1.5.8.2. La Banque africaine de développement 51
1.5.8.3. La politique sectorielle en matière d'éducation de la coopération autrichienne au Burkina Faso 53
1.5.9. Les instruments de financement et de gestion des aides multilatérale et bilatérale à l'Enseignement Supérieur au Burkina Faso *54*
1.5.9.1. Les aides multilatérales de la BAD et de la Banque Mondiale 54
1.5.9.2. La Coopération bilatérale autrichienne 56

1.5.10. La présentation des projets d'éducation financés par la BAD, la BM ET la Coopération autrichienne ... *57*
1.5.10.1. Le projet d'amélioration de la qualité des enseignements primaire et secondaire (projet Education III) 57
1.5.10.1.1. Approche synoptique ... 57
1.5.10.1.2. Objectifs, composantes et structure de gestion ... 57
1.5.10.2. Le projet enseignement post-primaire (PEPP) ... 59
1.5.10.2.1. Approche synoptique ... 59
1.5.10.2.2. Objectifs, composantes, coûts prévisionnels et structure de gestion ... 59
1.5.10.3. Le programme professionnalisation de l'enseignement technique et professionnel (PPETP) ... 63
1.5.10.3.1. Approche synoptique ... 63
1.5.10.3.2. Objectifs, composantes, coûts prévisionnels et structure de gestion ... 64
1.5.11. Bilan des interventions au niveau de l'enseignement secondaire et analyse des résultats obtenus 66
1.5.11.1. Bilan général de l'exécution physique et financière des activités ... 67
1.5.11.1.1. Du projet Education III ... 67
1.5.11.1.2. Du projet enseignement post-primaire (PEPP) ... 70
1.5.11.1.3. Du programme professionnalisation de l'enseignement technique et professionnel (PP/ETP) ... 78
1.5.12. Acquis et insuffisances ... 83
1.5.12.1. Les acquis ... 83
1.5.12.2. Les insuffisances ... 86
1.5.13. Les constats majeurs ... 95
1.5.13.1. La pertinence et la cohérence des interventions menées ... 95
1.5.13.2. La viabilité des interventions menées ... 96
1.5.13.3. L'efficacité des moyens mis en œuvre ... 98
1.5.13.4. L'efficience des interventions menées ... 98

II. DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE THEORIQUE ... 100

2. HISTOIRE ET ÉVOLUTION DES ACTIONS HUMANITAIRES ... 100

2.1. L'HUMANITAIRE : ORIGINE RELIGIEUSE ET PHILOSOPHIQUE ... 100
2.2. HISTOIRE DE L'HUMANITAIRE : GUERRES, COLONISATION ET DÉMOCRATIE ... 101
2.3. DIFFÉRENCE ENTRE URGENCE, RÉHABILITATION ET DÉVELOPPEMENT ... 102
2.4. HUMANITAIRE ET FORMATION ... 103
2.4.1. La place de la formation dans l'humanitaire ... 103
2.4.2. Les types de formation dans l'humanitaire ... 104
2.4.3. Les formations d'accompagnement dans l'humanitaire ... 105
2.4.4. Les formations de proximité dans l'humanitaire ... 105
2.4.5. Les formations reposant sur un currilum dans l'humanitaire ... 106
2.4.6. Les relations pédagogiques dans la formation à l'humanitaire ... 106

3. TABLEAU 1 : LES QUATRE STADES DE RELATION PÉDAGOGIQUE EN FORMATION HUMANITAIRE ... 108

3.1.1. Difficultés dans la formation à l'humanitaire : langue, motivation et collaboration avec les autorités ... 109
3.2. LES ONG ET LE SYSTÈME INTERNATIONAL ... 109
3.3. LES ONG ET L'ETAT : OPPOSITION OU COMPLÉMENTARITÉ ... 110
3.4. L'HUMANITAIRE COMME ENGAGEMENT ... 111
3.5. L'HUMANITAIRE : BÉNÉVOLAT OU MILITANTISME ? ... 113
3.6. L'HUMANITAIRE ET LE CONCEPT DU DON ... 114
3.7. LA REPRÉSENTATION HUMANITAIRE ... 114
3.8. EVALUER L'ACTION HUMANITAIRE ? ... 115

4. L'ÉVALUATION ... 116

4.1. DÉFINITION ... 116
4.2. L'ÉVALUATION COMME PROCESSUS RÉGULATEUR DES ACTIONS DU PROJET ... 120
4.3. L'ÉVALUATION, UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE ... 122
4.4. L'ÉVALUATION COMME APPRENTISSAGE DE L'ACTION ... 122
4.5. L'ÉVALUATION POUR FACILITER LA DÉCISION ET AMÉLIORER LA GESTION PUBLIQUE ... 124
4.6. LES NIVEAUX DE L'ÉVALUATION ... 124

4.7. L'ÉVALUATION EXTERNE 126
4.8. L'ÉVALUATION INTERNE 126
4.9. LES NORMES ET STANDARDS DE L'ÉVALUATION 127
4.9.1. Le sens de l'évaluation 127
4.9.2. Responsabilité de l'évaluation 129
4.9.3. Politique 130
4.9.4. Intentionnalité 130
4.9.5. Impartialité 131
4.9.6. Indépendance 131
4.9.7. "Évaluabilité" 132
4.9.8. Qualité de l'évaluation 132
4.9.9. Qualifications requises pour réaliser une évaluation 133
4.9.10. Transparence et consultation 133
4.9.11. Éthique de l'évaluation 133
4.9.12. Suivi de l'évaluation 134
4.9.13. Contribution à l'acquisition des connaissances 134
4.10. RECHERCHE ET ÉVALUATION 135
4.11. LES ACTEURS DE L'HUMANITAIRE ENTRE RÉTICENCE ET NÉCESSITÉ DE L'ÉVALUATION 139

5. LA SITUATION FÉMININE ET LA NOTION DU GENRE 141

5.1. LA NOTION DE MALTRAITANCE DE LA FEMME EN ZONE RURALE 141
5.2. THÉORIE DE LA SÉPARATION HOMME/FEMME 142
5.3. DIFFÉRENCE ENTRE SEXES ET SÉPARATION DES SEXES 143
5.4. L'AUTONOMISATION DE LA FEMME 144
5.5. LA THÉORIE DU CHANGEMENT DE COMPORTEMENT 145
5.5.1. Les changements de comportement selon Phyllis T. PIOTROW 145
5.5.2. La peur comme facteur de changement de comportement 146
5.5.3. La théorie sociale cognitive 147
5.5.4. La théorie de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975) 148
5.6. INTÉGRATION DE LA PRISE EN COMPTE DU GENRE DANS UN PROJET 148
5.6.1. Définition du genre selon l'Agence Française de Développement 148
5.6.2. Diminuer les mentalités relatives à l'infériorité de la femme 149
5.6.3. Genre et lutte contre la pauvreté 149
5.6.4. Projets d'intervention et identification des mécanismes liés au genre 151
5.6.5. Prise en compte du genre dans un projet 151

6. EDUCATION EN AFRIQUE 154

6.1. L'EDUCATION ORIGINELLE DE JOSEPH KI-ZERBO 154
6.1.1. Education de l'enfant et intimité corporelle avec la mère 155
6.1.2. Education et attribution du nom et sevrage de l'enfant 155
6.1.3. L'éducation et l'initiation 156
6.1.4. Les avantages et inconvénients de l'éducation originelle 157
6.2. LES LACUNES DE L'ÉDUCATION DE BASE EN AFRIQUE JOSEPH KI-ZERBO (1990) 159

III. TROISIEME PARTIE : METHODOLOGIE 160

7. VALIDATION DE L'HYPOTHÈSE DE RECHERCHE 161

7.1. LES CRITÈRES DE VALIDATION DE L'HYPOTHÈSE 161
7.2. LES POPULATIONS ÉTUDIÉES 161
7.3. TRAITEMENT DES DONNÉES 162
7.4. LES QUESTIONS 162
7.4.1. Premier cas (questions adressées aux femmes) 162
7.4.1.1. Résultats du premier cas (autonomisation de la femme) 166
7.4.1.2. L'analyse des données du premier cas (autonomisation de la femme rurale) 170
7.4.2. Deuxième cas (questions adressées aux personnes handicapées) 171
7.4.2.1. Résultats liés au handicap 174
7.4.2.2. Analyse des résultats : promotion des droits de la personne handicapée 178

8. RÉSULTATS DE LA QUESTION DE RECHERCHE PORTANT SUR LES RAISONS DE L'INSUFFISANCE DE LA PRATIQUE DE L'ÉVALUATION DANS LES PAYS EN VOIE DE DÉVELOPPEMENT 179

IV. QUATRIEME PARTIE : OUTILS PRATIQUES EN EVALUATION 183

9. L'ÉVALUATION EN BINÔME 184

9.1. INTRODUCTION PARTIELLE 184
9.2. LES FONDEMENTS D'UNE ÉVALUATION EN BINÔME 185
9.2.1. L'évaluation en binôme pour atténuer les critiques 185
9.2.2. L'évaluation en binôme : diversité des domaines d'intervention du programme et multi dimensionnalité de l'évaluation 186
9.2.3. Evaluation en binôme et prise en compte du contexte socio - culturel du pays destinataire du programme 187
9.3. LES RISQUES ET LIMITES D'UNE ÉVALUATION EN BINÔME 188
9.3.1. Le non respect du principe de complémentarité de l'évaluation en binôme 188
9.3.2. Le partage des tâches entre évaluateurs et l'harmonisation des résultats 189
9.3.3. Les risques liés à l'opposition des deux évaluateurs 190
9.4. COMMENT RÉUSSIR UNE ÉVALUATION EN BINÔME 190
9.4.1. L'élaboration des termes de références (TDR) 191
9.4.2. La sélection des évaluateurs 192
9.4.3. Préparation et cadrage de la mission d'évaluation 193
9.4.4. Le recueil des informations sur le terrain 194
9.4.5. L'exploitation et l'analyse des données et informations collectées 194
9.4.6. L'établissement du premier diagnostic 195
9.4.7. Les restitutions (débriefing) des résultats 195
9.4.8. La rédaction des rapports d'évaluation 196
9.5. CONCLUSION PARTIELLE (ÉVALUATION EN BINÔME) 196

10. LES PROCESSUS D'UNE ÉVALUATION EXTERNE À TRAVERS L'EXEMPLE D'UNE ÉVALUATION AU MALI 196

10.1. LES TERMES DE RÉFÉRENCES DE L'ÉVALUATION DU PROJET D'APPUI AUX ENFANTS DE LA RUE À BAMAKO AU MALI ... 197
10.1.1. Présentation générale de l'action 197
10.1.1.1. Le contexte de départ 197
10.1.1.2. Groupe cible et bénéficiaires de l'action 198
10.1.1.3. Justification de la pertinence de l'action 201
10.1.2. Description de l'action 203
10.1.2.1. Le partenaire local 203
10.1.2.2. Les objectifs, résultats attendus et activités prévues par le projet 203
10.1.2.3. Le budget 210
10.1.3. Justification de l'évaluation 210
10.2. LE CONTENU DE L'ÉVALUATION 210
10.2.1. Objectifs de l'évaluation et résultats attendus 210
10.2.1.1. Dresser un bilan des résultats concrets de l'action 210
10.2.1.2. Evaluer la pertinence des activités réalisées par rapport aux besoins et contraintes du groupe cible et du contexte d'intervention 211
10.2.1.3. Evaluer les capacités opérationnelles et institutionnelles du Samusocial Mali 211
10.2.1.4. Analyser l'impact de l'action et les garanties actuelles de sa durabilité 212
10.2.2. La méthode 213
10.3. LES MOYENS REQUIS 214
10.3.1. Ressources humaines 214
10.3.2. Organisation et calendrier 214
10.3.3. Budget 214
10.3.4. Offre technique et offre financière 214
10.4. LA RÉPONSE À L'APPEL D'OFFRE 215
10.4.1. L'offre Technique 215
10.4.1.1. La lettre introductive 215
10.4.2. Compréhension de la mission 216
10.4.3. Contexte et justification de la mission 218
10.4.4. Méthodologie de l'évaluation 219
10.4.4.1. Cadrage de la mission 220

10.4.4.2. Revue documentaire 220
10.4.4.3. Elaboration des supports de collecte d'informations et de données 221
10.4.4.4. Test de fonctionnalité des supports de collecte des données et échantillonnage 225
10.4.4.5. Collecte de données et informations 226
10.4.4.6. Analyse des données et restitution 226
10.4.5. Programme de l'évaluation 226
10.4.6. Présentation de la mission 228
10.4.7. Références techniques des trois dernières missions d'évaluation réalisées par l'évaluateur . 228
10.4.8. L'offre financière 230
10.5. LE RAPPORT FINAL DE L'ÉVALUATION 231
10.5.1. Le Résumé du rapport d'évaluation 231
10.5.2. Introduction du rapport d'évaluation 235
10.5.3. Contexte et problématique 237
10.5.3.1. Brève historique des enfants de la rue à Bamako au Mali 237
10.5.3.2. Rôle et implication du Samusocial International dans le projet 238
10.5.3.3. Le Samusocial Mali et le Projet 239
10.6. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION 240
10.6.1. Cadrage de la mission, échantillonnage, personnes et structures rencontrées 240
10.6.2. Analyse des données et restitution partielle 241
10.7. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION 242
10.7.1. Pertinence des activités réalisées par rapport aux besoins et contraintes du groupe cible et du contexte d'intervention 242
10.7.1.1. Les tournées de rue (maraudes) 242
10.7.1.2. Le travail en réseau 246
10.7.1.3. La formation des intervenants du Samusocial Mali et de ses structures partenaires 251
10.7.1.4. L'analyse et le plaidoyer 254
10.7.2. Bilan des résultats concrets de l'action (efficacité) 256
10.7.3. Efficience du projet 261
10.7.4. Durabilité du projet 262
10.7.5. Effets et impact de l'Action 264
10.7.6. Evaluation des capacités actuelles du Samusocial Mali (opérationnelles, organisationnelles et institutionnelles) 268
10.7.6.1. Capacités du Samusoial Mali sur le plan partenarial 268
10.7.6.2. Capacités du SSM quant à l'organisation interne, la coordination et le suivi des activités 280
10.7.6.3. Capacités du Samusocial Mali sur le plan administratif 283
10.7.7. Visibilité du projet 285
CONCLUSIONS PARTIELLES, LEÇONS ET APPRÉCIATION GLOBALE 286
CONCLUSION GENERALE 288
SIGLES ET ABRÉVIATIONS 307
TABLE DES TABLEAUX 313
TABLE DES FIGURES 314

NOTE PRELIMINAIRE

Tout d'abord, il convient de faire ressortir les objectifs et les enjeux de la thèse.

Il s'agit d'une **recherche-action** dont l'objectif principal est d'améliorer l'évaluation des projets d'intervention. Je suis consultant chargé de missions d'évaluation et durant les cinq dernières années, j'ai réalisé une vingtaine de missions d'évaluation de projets d'intervention couvrant plusieurs domaines, notamment la santé, le social, l'éducation, la coopération décentralisée, etc. Mon statut de praticien de l'évaluation influence donc fortement le contenu de cette thèse. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle dès le départ, avec mon directeur de thèse, il est convenu de réaliser une thèse professionnelle consacrée en grande partie à la mise en place d'outils pratiques en évaluation de projets. C'est pourquoi une grande partie (quatrième) est consacrée aux outils pratiques d'évaluation de projets.

Dans les différentes parties de la thèse, j'ai pris des exemples de projets liés au handicap, aux enfants de la rue, à l'éducation et à la femme rurale.

Le choix de projets relatifs au handicap et aux enfants de la rue s'explique par le fait que j'ai été assistant social et j'ai aussi eu l'occasion d'évaluer quatre projets de Handicap International dont le public cible est la Personne Handicapée. J'ai aussi réalisé l'évaluation de trois projets du Samusocial International visant l'appui à la prise en charge des enfants de la rue.

Par ailleurs, pour faciliter la compréhension du projet d'intervention et des principes de financement de ces projets par mes encadreurs (professeurs des Sciences de l'Education), j'ai pris l'exemple d'un vaste programme lié à l'éducation (l'enseignement) au Burkina Faso.

Enfin, pour choisir l'exemple de projets d'appui à la femme rurale, j'ai fait appel à mes propres expériences de sujet social. Je suis né dans un petit village au Burkina Faso : Nazoanga. J'y ai fait mes premiers pas dans la vie et mes premières observations sur les rapports entre les hommes et les femmes. Par la suite, durant ma vie de lycéen à Koudougou, d'élève professionnel à Gaoua, de travailleur social à Koubri, d'étudiant à l'Université de Ouagadougou, d'étudiant à l'Ecole inter-Etats des cadres supérieurs de la santé et du social à Ouagadougou, d'étudiant à l'Université

de Provence, d'étudiant à l'Université de Toulouse, d'expert international ayant réalisé des missions de consultance en Europe, en Amérique et surtout en Afrique, j'ai eu l'occasion d'observer, en adolescent puis en adulte, les mœurs dans mon village natal où je retourne régulièrement. Mon contact avec la civilisation urbaine et ma profession ont changé mon regard sur les rapports entre les deux sexes, sur la situation des femmes, sur leur condition sociale. Je revois une réalité qui, tout en m'étant familière, me semble de plus en plus extérieure.

INTRODUCTION GENERALE

Dans les pays en voie de développement, les acteurs de projets de développement sont confrontés régulièrement à la question de l'évaluation de leurs actions. Cette question est liée au diagnostic des problèmes ainsi qu'aux solutions à apporter (étude de faisabilité), à la mesure de la pertinence, de l'efficacité, de l'efficience, de la viabilité de leurs actions, à l'amélioration de leurs pratiques professionnelles, à l'obtention de financement, etc.

Lors de la Déclaration de Paris en mars 2005, les pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) se sont engagés à améliorer l'efficacité de l'aide au développement. Pour atteindre cet objectif, ces pays ont décidé de soutenir la mise en place d'un mode de gestion axée sur les résultats (GAR) et d'avoir de plus en plus recours à l'évaluation des projets. En Afrique, si l'organisation de GAR est relativement bien en place, notamment par l'usage des cadres logiques de projet, il n'en est pas de même pour l'évaluation. Contrairement aux pays à revenus élevés, où la pratique de l'évaluation devient de plus en plus une évidence, les changements dans les pays en voie de développement sur ce plan ne sont pas encore bien perceptibles. La plupart des acteurs de projets du sud (Afrique) perçoivent mal l'évaluation. De leur point de vue, l'évaluation a essentiellement une fonction de contrôle. Les quelques évaluations externes réalisées sont dues à l'exigence des bailleurs de fonds et à ce niveau encore, toutes les différentes évaluations externes (l'évaluation ex-ante, l'évaluation à mi-parcours, l'évaluation finale, l'évaluation d'impact) ne sont pas pratiquées. Les acteurs de projet ont parfois le devoir de choisir entre ces différents types d'évaluation.

Dans cet ordre d'idée, la nécessité de l'évaluation externe des projets est toujours sujette à discussion dans les pays en voie de développement et il faut trouver le « comment faire » des évaluations valides, peu coûteuses en temps et en ressources, des évaluations utiles, acceptables par les usagers et les partenaires financiers.

Parler d'évaluation dans ces pays n'est donc pas chose aisée, faire reconnaître la légitimité des différentes formes d'évaluation est tout aussi difficile. En effet, en projet de développement, chaque acteur (public, chercheur, partenaire

financier, commission d'avis, administration, ministère de tutelle etc.) dispose d'un cadre de référence qui lui est propre : il agit en fonction de sa représentation de la réalité et du sens qu'il donne à ses interventions, de ses options personnelles et de sa position en tant que professionnel.

Dans ce contexte, en tant que praticien (expert en évaluation de projets), il convient de porter la réflexion sur les raisons de la réticence des acteurs de projets par rapport à l'évaluation et sur le bien fondé des évaluations externes. Mon attention est plus portée à l'évaluation concomitante externe (formative), c'est-à-dire toute évaluation réalisée ou à réaliser avant la fin du projet et qui permettrait donc d'optimiser l'atteinte des objectifs visés. A ce niveau, le plus souvent, les acteurs de projet ont à choisir entre l'évaluation externe ex-ante et l'évaluation à mi-parcours.

Il se pose alors le problème des raisons de la non pratique de l'évaluation externe et la question de savoir laquelle des évaluations choisir entre l'évaluation externe ex-ante et l'évaluation externe à mi-parcours s'il faut faire un choix. Cela ne veut pas dire que je remets en cause la pertinence de tel ou tel type d'évaluation qui du reste sont à encourager mais puisque le constat est qu'en général on ne pratique pas tous ces genres d'évaluation pour un même projet pour des raisons diverses laquelle doit-on préférer. Cette thèse tente donc de répondre à la question de savoir **quelles sont les principales raisons de l'insuffisance de la pratique de l'évaluation dans les pays en voie de développement** en prenant l'exemple du Burkina Faso**.** Ces raisons sont classées par ordre d'importance sur la base de l'analyse de contenu des avis recueillis auprès d'acteurs de projets de développement (responsables d'ONG, responsables de bureaux d'études basés au Burkina Faso) et des agents de services d'évaluation de Ministères burkinabé (méthode clinique).

Durant cette étude, il est aussi question de vérifier l'hypothèse suivante : **La pratique de l'évaluation externe des projets à mi-parcours favorise mieux l'atteinte des objectifs que l'évaluation externe ex-ante (évaluation avant ou étude de faisabilité).** Quatre projets de développement au Burkina Faso ont servi de base de comparaison.

Par ailleurs, à travers mon expérience professionnelle dans le domaine de l'évaluation, il m'importe aussi de rechercher et de proposer des modèles de référence utilisables en évaluation externe de projet.

Pour garantir une plus grande objectivité à l'évaluation et lever les éventuelles suspicions sur les résultats des évaluations, l'évaluation en binôme (un évaluateur du nord et un évaluateur du sud, deux évaluateurs sud-sud ou encore deux évaluateurs nord-nord) est souvent recommandée. C'est pourquoi un des outils d'évaluation que je propose concerne l'évaluation en binôme. Un autre outil que je propose concerne le processus de la réalisation d'une évaluation d'un projet qui comporte l'appel d'offre, la réponse à l'appel d'offre et les résultats de l'évaluation. Pour ce dernier outil, je prends l'exemple concret d'une évaluation que j'ai réalisée au Mali.

Cette thèse se subdivise en quatre grandes parties : Une première partie appelée problématique pratique qui décrit la situation de l'intervention humanitaire en général et en particulier l'évolution des actions caritatives au Burkina Faso. Elle comporte aussi la définition du projet, la description et l'analyse de cas concrets de projets destinés surtout à l'enseignement au Burkina Faso.

Une deuxième partie appelée problématique théorique décrivant l'histoire des actions humanitaires ainsi qu'un éclairage théorique du concept de l'évaluation.

La troisième partie ou méthodologie concerne la manière dont je me suis pris pour valider l'hypothèse de recherche et répondre à la question sur les raisons de l'insuffisance de la pratique de l'évaluation au Burkina Faso.

La quatrième partie aussi appelée outils concerne essentiellement la procédure de la réalisation d'une mission d'évaluation à travers l'exposition d'un cas concret d'une évaluation que j'ai réalisée au Mali.

I. PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE PRATIQUE

Cette partie est consacrée à une description générale de l'humanitaire, à l'historique et l'évolution des Organisations Non Gouvernementales humanitaires (ONG) au Burkina Faso, à mon intérêt et mon implication dans les projets d'intervention en général et en particulier l'évaluation des projets d'intervention. Elle concerne aussi la définition d'un projet, les points de convergence constituant la « logique » des différents projets ou interventions de domaines diversifiés (éducation, santé, économie, lutte contre la pauvreté…), les différentes phases de constitution d'un projet, la place de l'évaluation dans les projets, la perception de l'évaluation par les différents acteurs, la méthode pratique et la nécessité de l'évaluation à mi-parcours.

Dans le souci de mieux me faire comprendre, je prends souvent des exemples concrets de projets d'intervention où j'ai été impliqué en tant qu'intervenant, fonctionnaire de l'Etat burkinabè ou évaluateur.

1. Les ONG humanitaires

Selon Philippe Ryfman (2008), « l'action humanitaire est fréquemment représentée sous un angle technique et matériel (hôpitaux, tentes abritant des réfugiés, caisses de médicaments, stocks de vaccins, entrepôts de nourriture, système de communication haut de gamme, moyens de transport terrestres, aériens et héliportés, volontaires affairés ».) Il s'agit de l'aide apportée aux populations défavorisées. Dans la plupart des cas, les actions humanitaires sont mises en œuvre par les ONG.

Rony Brauman et Philippe Mesnard (2000) distinguent plusieurs types d'ONG. Il ya historiquement et par ordre de priorité, le mouvement de la Croix rouge, avec son instance morale et symbolique, le CICR (Comité international de la Croix rouge), et toutes les sociétés de la Croix rouge, une par pays déclaré et reconnu en tant que nation. Il ya aussi la fédération des sociétés de Croix rouge et de Croissant rouge. Le CICR est chargé des situations des conflits armés, la fédération s'occupe du reste (catastrophe naturelle, lutte contre la pauvreté, etc.) Toutefois, malgré la définition

claire de ce partage, il existe des recoupements car aucune localité en conflit armé n'est à l'abri de crises liées à la misère, au sous-développement, aux épidémies.

Par ailleurs, il faut noter les ONG que l'on qualifie purement d'humanitaire, parce qu'elles envoient des volontaires sur le terrain. Elles sont directement engagées dans l'action par le truchement d'acteurs qu'elles ont désignés. Ce sont en exemple le mouvement des « sans frontières ». On peut citer Handicap International, Action contre la faim, Médecins du monde, Médecins sans frontières, Sidaction, également les anglo-saxonnes Save the children fund, Oxfam, International rescue comite qui s'inscrivent dans cette mouvance d'organisations non religieuses. Il y a également CARE qui est très lié aux Etats Unis. On peut citer aussi les organisations religieuses comme World vision catholic relief, Caritas, etc., et un certain nombre d'associations islamistes que l'on peut dénommer Associations caritatives à référent islamique (ACRI).

Un autre niveau regroupe les ONG qui agissent de façon indirecte, par l'intermédiaire d'autres organismes et qui financent, parrainent des projets ou fournissent éventuellement du conseil technique. Ce sont le plus souvent des organisations religieuses, les églises, la Simade, les Acri, les organismes de parrainage comme Aide et action, Plan international. Ce sont aussi des ONG qui agissent dans le domaine de l'aide commerciale, du micro-crédit, des subventions aux petites entreprises, etc.

La dernière catégorie concerne les ONG de « campagne » comme Amnesty international, Reporter sans frontrière, Humann rights watch. Elles n'interviennent pas directement sur le terrain de la crise mais envoient souvent des enquêteurs. Notre pays de référence, le Burkina Faso est l'un des pays les plus pauvres du monde qui bénéficie constamment de l'aide humanitaire. Il accueille nombre de ces ONG.

1.1. Historique et évolution des ONG au Burkina Faso

1.1.1. Situation socio-politique et économique du Burkina Faso

Le Burkina Faso est un pays sahélien qui se situe au cœur de l'Afrique de l'Ouest occidentale à plus de 1000 km de la mer. La population en 2006 (dernier

recensement) était estimée à 13 730 258 habitants dont 51,74% de femmes ; plus de 50% de jeunes de moins de 15 ans ; une population urbaine de 19,23%, et rurale de 80,77% ; un taux d'accroissement annuel de la population qui est de 2,4% ; une densité moyenne par habitant qui est d'environ 45 habitants au km² ; une moyenne qui cache toutefois des disparités très importantes entre les régions. La zone de plus forte concentration humaine correspond au plateau central, alors que les régions du Sud-ouest, du Sahel et de l'Est sont très faiblement peuplées.

Du point de vue politique, le Burkina Faso est un Etat démocratique de type républicain doté de trois pouvoirs distincts : l'exécutif, le législatif et le judiciaire.

Le Président est élu au suffrage universel pour un mandat de cinq (05) ans renouvelable une fois ; il est le Chef de l'exécutif et nomme le Premier Ministre qui dirige l'action gouvernementale. La devise du pays est Unité, Progrès, Justice.

Administrativement, les termes de la loi n° 2004-55/AN portant code général des collectivités territoriales subdivisent le pays en 13 régions, 49 communes urbaines et 302 communes rurales. Un processus de décentralisation de la gestion administrative est présentement engagé.

Du point de vue économique, le Burkina Faso a des ressources très limitées, Le PIB était d'environ 216 655 FCFA (330 euros) par habitant en 2004. Le pays a été classé en 2007 par le PNUD 176ème sur 177 pays classés au niveau de l'IDH, ce qui montre le faible niveau de développement des secteurs sociaux de base d'où la nécessité de l'aide humanitaire. 46,4% de la population vit en dessous du seuil de pauvreté.

Le secteur primaire qui emploie plus de 2/3 de la population est dominée par l'agriculture (68%) et l'élevage qui procurent à eux seuls des revenus à environ 85% de la population. Le secteur primaire contribue pour 34,9% au PIB. La part du secteur secondaire dans la formation du PIB est faible (environ 20%). La production est essentiellement le fait d'industries manufacturières (87%) et des bâtiments et travaux publics (23%) et des industries énergétiques (6%) avec la présence remarquable du secteur informel.

L'activité du secteur est composée du commerce (44%), d'autres services (34%), des transports et télécommunications (15%), des banques et assurances (7%).

Ce contexte macro-économique a une incidence sur le social et sur l'orientation des actions visant à le développer. Comme, on le constate, les réserves

budgétaires sont faibles car les ressources sont limitées : exportation des produits de l'agriculture et de l'élevage, quelques produits miniers, lent développement du tourisme, productions agricoles fortement dépendantes de la pluviométrie.

L'économie du pays pâtit de son enclavement (ce qui en période de conflit régional, aggrave encore l'isolement et augmente les coûts de transport des produits) et de l'instabilité des cours des matières premières. Toutes ces difficultés expliquent en grande partie l'implantation de plusieurs ONG humanitaires au Burkina Faso.

Selon Alain Piveteau (1998), les ONG regroupent l'ensemble des organisations d'initiative privée qui disposent d'une certaine autonomie financière par rapport aux Etats et bénéficient d'une marge de décision quant à la formulation de leurs objectifs centrés sur le développement et l'assistance aux populations auprès desquelles elles interviennent. Le caractère permanent du groupement, une vocation à intervenir dans plusieurs domaines d'activité et dans un champ spatial conséquent bien que moins étendu que celui des actions publiques sont autant de critères distinctifs d'autres formes d'interventions telles que les opérations de jumelage ou les chantiers de jeunes assimilables à des opérations ponctuelles et géographiquement restreintes.

Au Burkina Faso, jusqu'en 1976, les ONG étrangères désirant s'installer dans le pays n'étaient soumises à aucune autorisation administrative. Les vicissitudes du suivi des ONG à l'échelle nationale ou les difficultés de la gestion institutionnelle de l'aide privée rendent compte du maintien de pratiques informelles au sein des ONG et éclairent la nature de ces organisations.

1.1.2. Les différentes périodes de l'évolution des ONG au Burkina Faso

Trois principales étapes se détachent dans l'implantation ou la création des ONG au Burkina Faso.

Elles peuvent être reliées à la fois à la dynamique du mouvement international des ONG et aux particularités du Burkina Faso.

La première phase d'installation coïncide avec le début des années 60 jusqu'au début des années 70. On dénombre ainsi plusieurs organismes, connus aujourd'hui et présents dès 1960, qui sont directement issus d'institutions religieuses ou liés à elles (CARITAS, CATHWEL, etc.). D'autres organisations séculières voient le jour dont plusieurs sont d'origines strictement burkinabé telles que les groupements naam (Associations villageoises intervenant dans l'agriculture), les Associations nationales de lutte contre les pratiques néfastes comme l'excision et le mariage forcé.

Durant la sécheresse des années 70 subie par l'ensemble des pays de la zone sahélienne, les ONG affluent au Burkina Faso. Plus de 44% des ONG actives au début des années 90 se sont implantées au cours cette décennie (Piveteau, 1994). Les secours d'urgence et l'aide alimentaire (distribution de vivres, actions sanitaires, mise en place d'antennes médicales, etc.) constituent la majeure partie de leurs activités. De cette époque reste l'image d'organisations centrées sur l'humanitaire, à qui l'on accorde une plus grande efficacité dans l'acheminement de l'aide (moindre coût et faible déperdition) et dont on qualifie les interventions de "plus proches des populations et mieux ciblées " (Banque mondiale, 1988). Ces lettres de noblesse, acquises dans un contexte d'urgence, ont eu pour effet d'évincer ou de ralentir les opérations de plus long terme que certaines ONG avaient commencé à mettre en place au cours de la période précédente. Des projets de développement initiés à la fin des années 60 se sont vus freinés ou stoppés du fait d'une réorientation massive de l'aide vers l'urgence et du fait, également, des difficultés liées à la sécheresse. Le premier collectif d'ONG au Burkina Faso, le Secrétariat permanent des ONG (SPONG), est créé en 1975. Cette structure privée regroupait alors 17 ONG (elles sont 65 dans les années 90 et plus de 200 aujourd'hui).

Les années 80 sont marquées par une deuxième vague de sécheresse en 1984-1985 et par l'arrivée au pouvoir, le 4 août 1983, du régime révolutionnaire et militaire de Thomas Sankara qui avait une forte volonté de restructurer l'aide extérieure. Ces deux événements, de nature différente, vont dynamiser l'implantation des ONG, notamment étrangères. L'ouverture des pouvoirs publics en leur faveur, les orientations de la politique économique comme, par exemple, la priorité donnée à l'hydraulique villageoise, combinées à une nouvelle situation d'urgence, expliquent largement l'affluence des ONG durant cette période.

Face à cette montée en puissance, les pouvoirs publics manifestent la volonté d'intégrer ces " nouveaux " acteurs aux objectifs de la politique de développement économique.

1.1.3. La forte réalité de la présence des ONG au Burkina Faso

En 1984, après l'avènement du régime sankariste tissant des options progressistes, les ONG expriment le souhait d'avoir un interlocuteur à l'échelle gouvernementale (AFVP, 1984). Le 8 mai 1984, le président du Faso signe un décret donnant naissance au Bureau de suivi des ONG (BSONG), structure étatique chargée principalement de faire le lien entre les activités des ONG et les options officielles en matière de développement inscrites dans le plan quinquennal.

Les informations recueillies par le BSONG doivent donc être suffisamment fines pour permettre l'intégration des projets formulés et des résultats obtenus par les ONG dans la préparation et le suivi du plan. Jusqu'en 1987, le BSONG dépendait directement de la présidence burkinabé, résultat conjoint du volontarisme du leader national et d'une demande pressante des ONG d'être directement rattachées aux plus hautes autorités de l'Etat. Avec l'arrivée du Front Populaire en octobre 1987 qui, dirigé par Blaise Compaoré, fait suite au régime révolutionnaire pur et dur en tablant sur la " rectification ", soit un plus grand réalisme politique et un accommodement aux règles de l'économie libérale, le BSONG est rattaché au Ministère du Plan et de la Coopération devenu par la suite celui des Finances et du Plan, maintenant celui de l'Economie et des Finances. La création de cette structure, dont le budget de fonctionnement et le personnel sont financés par l'Etat, est une traduction institutionnelle de la volonté manifestée par les autorités d'associer les ONG aux politiques publiques. Sur un versant plus opérationnel, cette intention butte sur un ensemble d'obstacles dont l'un des principaux est l'incapacité des pouvoirs publics à obtenir des acteurs non gouvernementaux, les informations nécessaires à la prévision et à la gestion du développement local.

Premier effet concret de ce rapprochement entre le privé et le public, un statut d'ONG est d'abord élaboré et mis en place par les autorités. Mais depuis cet élan

initial, les ONG ne constituent plus, surtout depuis la loi no 10/92/ ADP du 15 décembre 1992, une catégorie générique ou spécifique au niveau juridique. Formellement, le droit positif n'accorde plus aux ONG aucune existence en tant qu'entités juridiques propres. Depuis 1959, l'activité des ONG est régie par la législation relative aux associations. Seule la Zatu An VIII-24 FP. PRES du 12 Mars 1991 accordait aux Organisations Non Gouvernementales comme aux syndicats des dispositions particulières sans que, paradoxalement, ne soit donnée de définition d'une ONG assimilée alors à une Association reconnue d'utilité publique (ARUP). La loi du 15 décembre 1992, portant liberté d'associations ne proroge pas pour les ONG cette rubrique particulière. Les ONG ne sont mentionnées dans aucune des dispositions. Pour approfondir la question du statut juridique ou absence de statut des ONG au Burkina Faso, on se référera au travail d'expertise de L. M. Ibriga (1998). La pratique est cependant toute différente. Les associations nationales peuvent acquérir le label " ONG " en passant avec le BSONG une convention d'agrément. Les associations étrangères, quant à elles, signent directement une convention d'établissement avec le Ministère de l'économie et des finances.

Une association devient donc une ONG en passant une convention cadre avec le gouvernement. Cette convention (agrément ou établissement), établie pour 5 ans et renouvelable par tacite reconduction, fixe les droits et obligations des ONG. Elle relève, selon L. M. Ibriga (1998), de la catégorie des " contrats économiques " c'est-à-dire "des accords par lesquels l'administration obtient des partenaires privés, moyennant des avantages qu'elle leur octroie, notamment financiers, des engagements de comportement dans le sens de la politique économique des pouvoirs publics ". Mais les conditions d'éligibilité au label " ONG ", suffisamment floues, permettent au juriste d'affirmer que " le statut d'ONG se révèle ainsi très aléatoire dans son acquisition " et de constater, qu'en la matière, l'administration jouit d'un pouvoir discrétionnaire de reconnaissance et d'agrément.

Malgré l'ambiguïté qui préside à l'octroi, par l'Etat, de ce statut d'ONG, c'est bien lui qui détermine les critères du travail statistique du BSONG, seule base de recensement utilisée et utilisable dans toutes les enquêtes sur les ONG menées depuis 1984 au Burkina Faso.

Un fort taux de croissance des ONG est enregistré entre 1985 et 1989 et reflète moins une réelle augmentation du nombre d'ONG qu'il met en évidence un effet d'offre dû aux avantages liés au statut. Alors que le nombre d'ONG burkinabé

augmente de 53% de 1985 à 1989, il s'accroît de 84% pour les organisations d'autres nationalités. Au cours de cette première période, la contribution des créations nationales, au sens du statut BSONG à la croissance du nombre d'ONG, a atteint 40% ; elle est de 28% entre 1989 et 1992. L'importance numérique des acteurs nationaux reste stable durant les dernières années et s'établit à un peu plus de 35% du nombre total d'ONG. La répartition entre ONG étrangères et nationales et le taux de croissance des ONG en général illustrent l'effet d'attraction qu'a pu constituer la mise en place, au début des années 80, d'un nouvel environnement institutionnel dans un contexte d'ouverture politique aux opérateurs privés et étrangers de l'aide.

Un effet de sélection, résultat d'un calcul de type coûts-avantages par les autorités publiques, bénéficie en premier lieu aux organisations étrangères mieux en mesure de mobiliser des ressources financières, techniques et humaines en contrepartie des avantages fiscaux et douaniers garantis par l'Etat burkinabè. La prédominance des organisations dites étrangères ne doit pas cacher le mouvement d'internalisation qui caractérise la filière de l'aide privée. Elle confirme plutôt l'hypothèse émise par L. M. Ibriga d'un statut accordé principalement, en fonction de critères financiers et économiques. Selon le BSONG, on recense, en 1996, 188 ONG actives au Burkina Faso.

1.1.4. La coordination des ONG par le pouvoir central : les insuffisances du respect de la législation

L'accès au label " ONG " est relative à des preuves d'activités concrètes (rapports d'activités, comptes-rendus d'assemblées générales, règlement intérieur, statuts, etc.). De plus, l'association doit agir au minimum à l'échelle d'un département. En principe, les ministères techniques de référence sont consultés par le BSONG qui doit ensuite favoriser le suivi et l'évaluation de chaque projet par le ministère de tutelle.

Dans les faits, un grand nombre de projets ne suivent pas cette procédure d'intégration. En effet, on constate qu'une fois le label obtenu, le contrôle et le suivi des opérations par l'échelon central sont quasiment inexistants. Pour s'en convaincre, il suffit de consulter la publication du BSONG réalisée en 1996, il s'agit

d’une tentative d’évaluation de la contribution des ONG au développement économique et social durant la période du plan quinquennal 199l-l995 du président Blaise Compaoré. Premier travail du genre mis en œuvre par la structure de suivi financé et appuyé techniquement par une ONG néerlandaise, les données présentées dans le rapport sont issues d’enquêtes effectuées auprès des ONG inscrites sur les registres du BSONG. Le recours à une enquête éclaire l’absence d’un système de suivi performant permettant une collecte de données homogènes, en continu, susceptible de faciliter la coordination des projets au Burkina Faso. L’impossibilité d’établir un bilan des réalisations des ONG au cours du plan quinquennal BSONG (1996) montre à quel point il s’avère difficile d’engranger une information de base sur les activités des ONG dans le pays. Les informations contenues dans le rapport, pour autant qu’elles confirment l’importance des ONG au Burkina Faso, ne sont pas en mesure d’alimenter une gestion contrôlée de l’aide privée en cohérence avec les politiques sectorielles. Dans le cas des projets hydrauliques, par exemple, on montrera que l’action continue des ONG depuis 1970 est un des facteurs explicatifs d’un développement anarchique.

L’affluence des ONG, doublée d’une influence certaine, s’inscrit dans un cadre permissif instauré par l’Etat et ce, plus précisément, lors de la période d’auto-ajustement telle qu’elle est qualifiée par P. Zagré (1994). Les nouvelles orientations politiques du Conseil national de la révolution (CNR) inaugurent explicitement l’appel de l’Etat à l’endroit des ONG. Elles élargissent et, en quelque sorte définissent, l’espace d’intervention des acteurs privés de l’aide. Dans le système de planification retenu alors par les nouvelles autorités du pays, le recours à la main d’œuvre nationale comme principale source de financement du programme de base et enfin, les critères de choix de projets correspondent parfaitement à l’archétype des projets ONG. De fait, le programme de base associe alors le financement du secteur rural aux activités des ONG : “Les aides et subventions représentent 30,9%. En effet, le secteur rural est le domaine d’intervention privilégiée des ONG ” selon le Ministère de la planification et du développement populaire (1984).

Paradoxalement, la “fin de l’Etat providence ” et l’option politique fondamentale exprimée sous le mot d’ordre “compter d’abord sur ses propres forces ” lancé par Thomas Sankara ouvrent de nouvelles perspectives aux acteurs privés de l’aide extérieure.

La tentative de juridisation des ONG illustre pleinement cette attitude des pouvoirs publics maintenue depuis lors. La menace qui a plané, suite à la dévaluation du franc cfa, sur les avantages fiscaux et douaniers accordés aux ONG a été, pendant une année budgétaire, mise à exécution sous la forte pression de la Banque mondiale soucieuse de mettre un terme à ce manque à gagner pour l'Etat en un temps de réduction des déficits publics. Devant le tollé provoqué dans le monde associatif et sous l'effet d'un efficace lobbying organisé par les responsables des ONG, cette décision a été peu après annulée.

Les engagements du gouvernement pour faciliter et favoriser leur installation dans le pays sont donc toujours de mise et, en quelque sorte, intacts. En revanche, la volonté de contrôle et d'intégration par la puissance publique, manifestée par l'instauration d'un statut d'ONG, n'ont pas encore été mis à exécution.

D'une part, les ONG pensent que le BSONG est inapte à suivre des projets de développement. Elles contestent sa capacité à les représenter auprès des différents Ministères et doutent de l'utilité et de la possibilité d'une coordination centralisée de leurs activités. En résumé, les ONG manquent de confiance au BSONG quant au contrôle de leurs activités. L'existence de multiples collectifs concurrents témoigne plutôt d'une volonté de se structurer autour d'intérêts propres ou de thématiques communes. On citera, par exemple, le Bureau de liaison des ONG et associations (BLONGA) qui a pour rôle de défendre les intérêts des petites structures nationales ; ou encore, le Réseau de communication, d'information et de formation des femmes dans les ONG (RECIF/ONG) qui se donne pour mission de renforcer le pouvoir de décision des femmes dans les ONG et associations. Les contacts avec les autorités publiques ont lieu surtout à l'échelle provinciale et sub-provinciale qui est le niveau privilégié de l'activité des ONG sans que soient associés des interlocuteurs plus haut placés que les préfets. Les démarches relevant de négociations avec l'Administration centrale sont entreprises, le cas échéant, de façon directe auprès des Ministères compétents. Aucune centralisation documentaire ou décisionnelle n'a donc réellement lieu. En dépit des procédures légales qui leur sont opposables, bon nombre d'ONG inscrites au BSONG ne lui adressent pas annuellement de rapports d'activité. En raison même de la faible coopération des ONG, le suivi et l'évaluation des activités des ONG sont restreints.

D'autre part, il convient de reconnaître que la structure de suivi ne dispose pas des moyens nécessaires et les compétences techniques requises pour mener à

bien son mandat. En principe, une ONG est exclue du BSONG si elle ne lui fait pas parvenir régulièrement des preuves de son activité. Compte tenu des pratiques que l'on sait des ONG, il paraît évident que le BSONG n'use pas ou très peu de son droit d'éviction. Ses moyens d'action sont limités et son rôle d'agent planificateur dans cet univers est fortement remis en cause. Lors du bilan publié en 1996, 30 ONG sur les 216 listées n'ont pas répondu au questionnaire de " suivi administratif" (BSONG, 1996) sans que la structure publique ne soit en mesure de savoir si elles sont encore actives ou non actives. Si les avantages octroyés par la puissance publique sont suffisamment incitatifs pour " attirer " les associations vers le statut d'ONG, leurs poids institutionnel, économique et financier les préservent de véritables sanctions lorsqu'elles se dérobent aux obligations d'un contrat qui finalement leur garantit, en contrepartie un apport matériel jugé suffisant et une grande marge de manœuvre. Les dimensions d'autonomie, d'indépendance, de distanciation par rapport à l'Etat, peuvent sous cet angle, s'épanouir pleinement. Dans ce cas, si leur rôle ne fait pas de doute, le peu de fiabilité des informations quantitatives disponibles est avant tout le reflet de procédures et pratiques propres à ces organisations. Les ONG agissent sur le terrain à travers la mise en œuvre de projets d'intervention.

1.2. Le projet d'intervention

1.2.1. Définitions d'un projet d'intervention

Plusieurs définitions sont données au projet d'intervention par les institutions, auteurs ou acteurs de projets. Il me paraît donc judicieux d'évoquer quelques définitions à partir desquelles je tire les points de convergence des projets.

Selon la définition de l'AFNOR : « Un projet est une démarche spécifique qui permet de structurer méthodiquement et progressivement une réalité à venir. Un projet est mis en œuvre pour élaborer une réponse au besoin d'un utilisateur, d'un client ou d'une clientèle. Il implique un objectif, des actions à entreprendre avec des ressources définies dans des délais donnés» (Norme X50-106).

La démarche est spécifique car la conduite du projet se fait en regardant à la fois trois indicateurs : les objectifs, les délais et les budgets. La démarche de conduite d'un projet vise donc à planifier, organiser, piloter et évaluer pour s'aviser de la qualité des résultats, du respect des délais, du respect du budget.

Françoise Raynal et Alain Reunier (1997) définissent le projet comme « une entité constituée par un ensemble de moyens humains, matériels et financiers, réunis pour une durée déterminée, afin d'atteindre un objectif précis, en suivant un échéancier rigoureusement défini».

Pour Manuel Bridier et Serge Michaïlof (1987), « il s'agit d'un ensemble complet d'activités et d'opérations qui consomment des ressources limitées (telles que main d'œuvre, devises, etc.) dont on attend (on= certains individus, groupes ou classes sociales ou la collectivité toute entière) des revenus, ou autres avantages monétaires ou non monétaires ». Pour Boutinet (1993), analyser un projet revient à prendre en compte : <<la situation-problème ; les acteurs engagés dans le projet ; les visées et les buts explicités ; les motifs invoqués ; les stratégies en présence et les moyens utilisés ; les résultats obtenus à cours et à moyen terme ; les effets secondaires non voulus, engendrés et leurs conséquences…>>.

La moyenne de la durée de vie d'un projet se situe entre trois et quatre ans, quelque fois renouvelables.

De ces différentes définitions découlent des points communs dont il me paraît intéressant de tirer une certaine logique pour tout projet d'intervention. On pourrait aussi les appeler normes de projet, c'est ce qui distinguerait un projet de toute autre action.

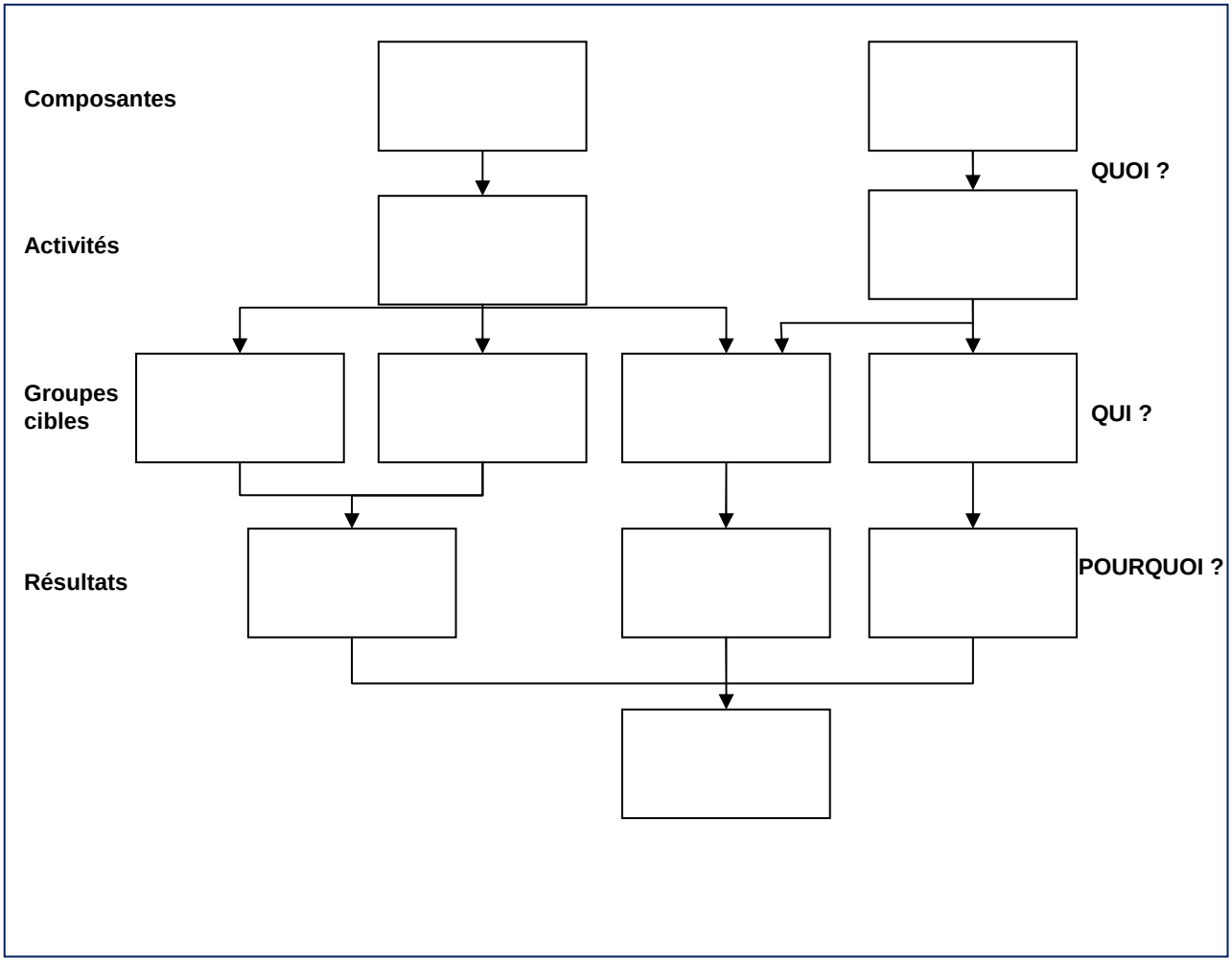
1.2.2. La logique d'un projet

Il est important d'avoir une vision commune de la logique (modèle d'analyse logique) d'un projet afin d'élaborer des mesures pertinentes d'évaluation. Selon Nancy L. Porteous (2009), le modèle logique constitue un outil indispensable de planification qui favorise la réussite d'une évaluation en matière de projet. Ce modèle permet de compiler et de visualiser les informations concernant un projet donné à l'aide d'un schéma, afin de favoriser la compréhension des enjeux de l'intervention. Il est souhaitable d'élaborer le modèle logique du projet à l'étape de sa planification. Au cas où il n'y a pas de modèle logique ou quand le modèle logique n'a pas été défini, les évaluateurs sont contraints d'en élaborer un sur la base des documents (rapports, compte rendu de réunions…) du projet. C'est le cas de certains projets que j'ai évalués comme les « Soins Familiaux de Rééducation » 2006, un projet de Handicap International mis en œuvre au Mali.

Le modèle d'analyse logique peut être un outil visant à décrire un projet dans sa logique fondamentale. En effet, malgré leur diversité, les projets qu'il s'agisse du domaine de l'éducation, de la santé, de l'économie, de l'agriculture... ont en commun certains éléments, et la logique du projet est en quelque sorte un diagramme de ces éléments communs qui illustre le contenu, les destinataires et la raison d'être du projet. Le contenu pourrait répondre à la question **quoi** ? Les destinataires sont le public cible à qui s'adresse le projet et répondrait à la question **qui** ? La raison d'être serait la réponse à la question **pourquoi** ?

Une logique de projet peut donc s'appliquer à tout genre de projet d'intervention. Ce type de modèle pourrait aussi être élaboré pour l'ensemble des activités d'un organisme. Le terme projet dans ce cas aurait donc un sens plus large pour inclure tout genre d'intervention ciblée (programmes, politiques ou d'autres types d'initiatives d'intervention, projets pilotes, processus, campagnes, services…) Un projet d'intervention peut être très vaste, moyen ou très restreint. Dans les définitions de projet ci-dessus évoquées, un projet consiste en une série d'activités appuyées par un ensemble de ressources. Ils visent à atteindre des objectifs spécifiques au sein d'un public cible bien défini à un temps donné.

Figure 1 : modèle logique d'un projet



Il me paraît intéressant de définir ici les termes communs qu'on utilise dans un modèle logique pour décrire les principaux éléments d'un projet d'intervention.

Quoi ?

- Les composantes d'un projet sont des séries d'activités étroitement liées.
- Les activités sont les mesures mises en œuvre par le projet pour parvenir aux résultats désirés.

Qui ?

- On peut dire que les groupes cibles sont les clientèles, individus, groupes, collectivités ou organismes à qui s'adresse le projet.

Pourquoi ?

- Les résultats sont les changements que l'on compte effectuer par l'entremise du projet.

D'autres éléments communs aux projets non moins importants sont aussi à relever. Ce sont en l'occurrence :

- **Les intrants** sont les ressources qui permettent la réalisation des activités ;
- **Les extrants** sont les services, les éléments ou les biens produits par les activités ;
- **Les facteurs contributifs** représentent ce qui explique que les activités ou les extrants produisent les résultats (l'intérêt, la participation ainsi que la réaction des bénéficiaires vis-à-vis du projet)
- **Les facteurs externes** sont des éléments situés à l'extérieur du champ d'intervention du projet, mais qui peuvent exercer une influence sur ce dernier.

Bien qu'indispensable pour la réussite d'une évaluation de projet, le modèle logique peut comporter certains risques et inconvénients.

L'utilisation du modèle logique exige parfois du temps. Par ailleurs il ne s'agit que d'une représentation de la réalité par un simple modèle qui ne s'aurait prendre en compte tous les volets du projet. On risque de simplifier le projet d'intervention, par exemple en omettant d'illustrer de façon adéquate le contexte du projet et les influences externes pouvant agir sur lui. On risque aussi de transformer des systèmes complexes en systèmes linéaires. En ce qui concerne les modèles logiques de projet, Westley, Zimmerman et Paton (2006) énoncent cet avertissement : « Les conceptualisations de ce genre présupposent une connaissance préalable du déroulement exact d'une innovation. Dans les milieux complexes et très dynamiques, les préacquis ne sont pas possibles ni souhaitables, puisqu'ils peuvent restreindre l'ouverture et la souplesse. »

1.2.3. Les différentes phases de constitution d'un projet

Un projet d'intervention se constitue suivant des étapes pouvant influencer l'atteinte des objectifs du projet. Henri-Pierre MADERS (2000) présente cinq phases

du processus de constitution d'une équipe projet performante, c'est-à-dire capable d'atteindre l'objectif fixé en respectant les contraintes de temps :

L'observation pendant laquelle les membres de l'équipe projet apprennent à se connaître. Il constitue le premier stade d'une équipe projet performante et le point de passage obligé. Quand un groupe est constitué en vue d'un objectif précis comme par exemple l'autonomisation pour le Projet d'appui à la femme rurale de Koubri au Burkina Faso (j'y reviendrai plus tard), chacune des personnes concernées (intervenants) se retrouve avec des coéquipiers inconnus, ils vont devoir travailler pendant longtemps ensemble afin d'arriver à l'objectif visé dans les délais impartis. Un travail commun des membres de l'équipe va consister à se découvrir suffisamment pour envisager une meilleure coopération.

La cohésion pendant laquelle les membres de l'équipe projet commencent à se constituer une histoire commune. Elle est le second point de passage obligé. L'équipe projet après les présentations doit se créer une histoire, des conditions qui doivent permettre à chaque membre de voir chez les autres, les similitudes et les dissemblances par rapport à lui-même. La réussite de cette étape permet d'éviter certains conflits.

La différenciation pendant laquelle les membres de l'équipe projet apprennent à respecter les comportements, compétences et convictions de leurs coéquipiers sans jugement de valeur mais comme autant de ressources pour l'équipe. A ce niveau les personnels se connaissent, ont des souvenirs en commun, et éprouvent du plaisir à être ensemble. Cependant, il va leur falloir accepter le fait que, si certains aspects les rapprochent, il en existe aussi qui les différencient, les éloignent, qu'il faut savoir exploiter comme ressources supplémentaires.

L'organisation pendant laquelle l'équipe projet s'organise en fonction des compétences et des motivations de chacun de ses membres. Chacun des membres de l'équipe a sa place. Cela constitue l'objectif de ce stade. Car, reconnaître les talents de chacun ne suffit pas, il faut les combiner.

Enfin **la production** pendant laquelle le chef de projet manage l'équipe au quotidien pour en développer la cohésion, la motivation et la compétence et ainsi arriver à l'objectif. Il constitue le cinquième stade et l'aboutissement du processus. L'équipe projet organisée peut enfin produire avec efficacité à condition qu'une dynamique soit entretenue, dynamique de succès, de motivation, de cohésion.

Cependant, pour cet auteur, l'organisation d'une équipe projet mise en place a une durée de vie limitée : « si un des membres de l'équipe projet quitte le projet (pour un projet prioritaire ou pour accéder à une responsabilité opérationnelle « qui ne se refuse pas »), si les objectifs sont modifiés, si de nouvelles solutions technologiques apparaissent (instrument), si de nouveaux acteurs sont intégrés en cours de route…l'organisation sera à revoir ; ce qui nous ramène au stade de l'observation, de la cohésion, de la différenciation, de l'organisation et de la production ».

1.3. La place de l'évaluation dans les projets d'intervention : L'exemple du projet d'appui à la femme rurale de Koubri

1.3.1. Le Projet d'appui à la femme rurale de Koubri au Burkina Faso

A l'instar des autres projets qui sont pour la plupart mis en place par le Gouvernement, les Associations et les ONG, le Projet d'appui à la femme rurale de Koubri a été mis sur pied par l'ONG Planète verte.

Il a eu pour but de participer à l'épanouissement de la femme rurale. Il avait pour zone d'intervention 15 des 24 villages que compte le département de Koubri et s'étalait sur 4 ans.

Ses stratégies d'intervention étaient la mise en place d'un système de caisse mutuelle d'épargne et de crédit au profit des femmes, l'appui des femmes à l'agriculture à savoir la culture maraîchère et l'élevage, la sensibilisation de la population aux droits de la femme et le « concept genre », la formation continue du personnel du projet et les autres membres des structures de l'Etat présentes dans la localité tels que le service social, le service sanitaire, l'enseignement, ainsi que les bénéficiaires qui sont essentiellement les femmes.

Travailleur social de formation initiale et ayant pour mission, entre autres, la défense de la cause de la femme faisant partie de la catégorie sociale vulnérable, j'intervenais à temps partiel au sein dudit projet dans le cadre de la sensibilisation de

la population, la formation et l'appui/conseil aux membres du projet. Par ailleurs, j'ai participé à l'élaboration du projet : identification, planification, programmation des activités.

1.3.2. L'aspect réglementaire, la place de l'évaluation

Le Projet d'appui à la femme rurale s'inscrivait dans un cadre réglementaire. Mis en place par l'ONG Planète verte, il était régi par la loi n° 10/92/ADP portant liberté d'Association. Son objectif étant d'améliorer la condition de la femme, il travaillait sur la base de la convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. Selon cette convention, on entend par discrimination à l'égard des femmes « …toute distinction, exclusion ou restriction fondée sur le sexe qui a pour effet de compromettre ou de détruire la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice par les femmes, quel que soit leur état matrimonial, sur la base de l'égalité de l'homme et de la femme, des droits de l'Homme et des libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social, culturel et civil ou dans tout autre domaine ».

Pour cette convention « le développement complet d'un pays, le bien-être du monde et la cause de la paix demandent la participation maximale des femmes, à égalité avec les hommes dans tous les domaines. Elle a à l'esprit l'importance de la contribution des femmes au bien-être de la famille et au progrès de la société, qui jusqu'à présent n'a pas été pleinement reconnue, de l'importance sociale de la maternité et du rôle des parents dans la famille et dans l'éducation des enfants qui exigent le partage des responsabilités entre les hommes, les femmes et la société dans son ensemble ».

S'il est vrai que la loi définit et interdit toute forme de discrimination à l'égard des femmes, elle n'est pas vérifiée dans la pratique. Il n'existe pas d'évaluation de l'application et de l'impact de cette loi. De plus, la discrimination est certes condamnée par la loi mais cela ne garantit pas forcément l'égalité des droits et des responsabilités. En milieu rural, les différentes cultures ont leurs coutumes, leurs traditions et leurs mentalités propres, lesquelles constituent des lois non écrites. Tout comme la loi protège celui qui la connaît et de ce fait sait l'utiliser, de même les coutumes et mentalités protègent la tradition. Les législateurs se rendent-ils compte

de cela ? C'est du reste ce qui m'amène à regretter qu'il n'y ait pas d'évaluation à ce niveau.

1.3.3. L'élaboration du Projet d'appui à la femme rurale de Koubri, la place de l'évaluation

L'élaboration du projet concerne la planification stratégique, l'élaboration du dossier technique et l'élaboration du budget.

La planification stratégique est une réflexion qui mène à la détermination de l'action à entreprendre parmi tant d'autres actions possibles dans l'immédiat, et celles à entreprendre plus tard. C'est en somme, la programmation optimale des actions dans le temps. En ce qui concerne le Projet d'appui à la femme rurale de Koubri, cette séance s'est tenue dans l'enceinte de l'ONG initiatrice, Planète verte. Elle avait regroupé le personnel de l'ONG, les leaders d'opinion du département, les femmes qui sont les principales bénéficiaires, les agents des structures gouvernementales présentes dans la localité telles que l'action sociale, la santé, et celles de l'environnement, l'enseignement et les membres des autres projets similaires. Ils ont ensemble décelé les besoins des femmes pouvant leur permettre d'obtenir leur autonomie.

Le dossier technique du projet a été élaboré par l'ONG. Il s'agissait essentiellement de la détermination des moyens humains, matériels et financiers. En fonction des stratégies ci-dessus énumérées, la qualification du personnel du projet était essentiellement fondée sur les connaissances en gestion et finance, la sensibilisation sur le droit de la femme et le concept genre ainsi que l'agriculture.

Le budget a tenu compte des salaires du personnel, des besoins en fournitures et équipements, de la mise en place de la caisse d'épargne et de crédit, de quelques consommations diverses comme les transports et déplacements, le loyer, l'électricité.

A ce niveau aussi l'évaluation semble être négligée. En effet, si l'élaboration du projet a permis de dégager les besoins des femmes, il n'y a pas eu d'évaluation officielle au « niveau zéro » qui devrait déterminer la situation des femmes avant le démarrage des actions du projet. Au choix du personnel, la qualification en matière d'évaluation n'a pas été prise en compte. Or le projet devrait se doter d'un service de

suivi-évaluation. Dans l'élaboration du budget, les frais d'évaluation n'ont pas été prévus ; ce qui rend difficile le recours à des expertises pour une éventuelle évaluation externe.

1.3.4. Les activités visées par le projet, la place de l'évaluation

Les activités du projet étaient essentiellement l'épargne et le crédit au profit des femmes, la sensibilisation de la population sur les droits de la femme et le concept « genre », la formation continue des exécutants du projet, l'appui des femmes à l'agriculture.

1.3.4.1. L'épargne et le crédit, la place de l'évaluation

Cette initiative répond au fait que jusqu'ici la plupart des projets de développement rural notamment l'épargne et le crédit étaient conçus pour la population masculine avec une tendance sinon à l'exclusion, du moins axée sur la formation de la partie féminine à des tâches purement domestiques, renforçant du même coup la conception de la femme au foyer. En outre, traitée en « agent passif » du développement, le devenir de la femme était tributaire de celui de l'homme. L'amélioration de ses conditions de vie était alors perçue en effets de retombée.

L'épargne et le crédit mis en place par le Projet d'appui à la femme rurale a pour but de contribuer à l'amélioration des conditions de vie de la population féminine, c'est-à-dire, rendre la femme autonome financièrement.

S'il est vrai que l'épargne et le crédit permettraient aux femmes de s'auto-financer, force est de constater que le projet devrait au fil du temps se poser les questions suivantes :

Est-ce que toutes les femmes peuvent être membres au vu de l'obligation de la part sociale et du droit d'adhésion ? Les femmes pourront-elles bénéficier des crédits ? Les crédits octroyés aux femmes ne sont-ils pas détournés à d'autres fins ? Profitent-ils réellement aux femmes soumises aux ordres de leurs maris ? Le suivi

doit-il se limiter à recouvrer uniquement les crédits ? En somme, une évaluation-régulation devrait permettre au projet d'étendre l'épargne et le crédit à toutes les femmes de la zone d'intervention, de veiller à l'utilisation à bon escient de l'argent emprunté, d'accompagner les femmes dans leurs processus d'autonomisation en matière d'économie. L'absence de ce questionnement préliminaire me permet de dire qu'il l'évaluation n'a pas été appropriée.

1.3.4.2. L'appui des femmes à l'agriculture, la place de l'évaluation

La plus grande part de la production vivrière est réalisée par les femmes. D'une façon générale au Burkina Faso et notamment en zone rurale, ce sont les femmes qui effectuent 60% à 80% de la production agricole. Elles plantent, désherbent, irriguent, font la moisson, battent les céréales, les vannent, s'occupent de la volaille, stockent la nourriture, broient le mil… C'est dans cet ordre d'idée et dans le but de renforcer les capacités de la femme rurale dans la production que le projet a décidé de l'accompagner dans ce domaine. Cet accompagnement se traduit par l'octroi de crédits ci-dessus évoqué et par la formation des femmes par des spécialistes en élevage, maraîchage, etc.

En revanche, la question qui échappe au projet est de savoir si la femme rurale a accès au terrain cultivable et si elle est libre de mener les activités de son choix. La gestion des récoltes et des animaux ne revient –elle pas à l'homme ? L'absence de ce questionnement m'amène à dire que l'évaluation n'a pas été incluse.

1.3.4.3. Les formations, la place de l'évaluation

Les formations s'adressent aux personnels du projet, aux membres des structures gouvernementales présentes dans la localité, aux bénéficiaires qui sont les femmes, principalement.

A l’égard du personnel du projet, l’objectif est de renforcer leurs capacités dans leur domaine : gestion et finance, concept genre, droit de la femme, agriculture, gestion du projet, etc.

En ce qui concerne les agents des autres structures, l’intention du projet est d’assurer la viabilité, c'est-à-dire la continuité des actions du projet jusqu’à la fin.

Pour ce qui est des bénéficiaires du projet, il s’agit d’outiller les femmes en agriculture.

A la fin de chaque formation, les formateurs organisent généralement une évaluation afin de contrôler si les enseignements dispensés sont bien acquis par ceux qui ont été formés.

En dehors de cette évaluation de vérification organisée sur place, aucune évaluation à long terme n’est envisagée. Or le projet devrait s’assurer des actions menées sur le terrain. Les actions du projet pourront-elles continuer du moment où les agents de la fonction publique sont souvent affectés ailleurs après la formation ?

La formation des agents n’entraîne-t-elle pas des fuites de cerveau (vers des emplois mieux rémunérés) ? L’appel à des évaluateurs externes serait nécessaire pour mesurer l’efficacité, l’efficience, la validité du projet. C’est ce qui me permet de dire que l’évaluation était insuffisante à ce niveau.

1.3.4.4. La sensibilisation de la population, la place de l’évaluation

La sensibilisation avait pour objectif d’informer la population sur les droits de la femme et le concept genre afin de parvenir à une autonomisation de la femme rurale. Le genre est la construction sociale de ce qu’est un homme et de ce qu’est une femme. Le concept renvoie aux relations qui existent entre les hommes et les femmes et les inégalités qui découlent de ces relations. L’approche genre repose sur des principes d’équité, d’égalité et de pouvoir.

L’égalité signifie que tout le monde a les mêmes droits, particulièrement dans le domaine de l’accès aux ressources. En d’autres termes, l’égalité signifie qu’il n’y a aucune discrimination structurelle au niveau des individus et des groupes sociaux. C’est une notion juridique.

L’équité est plus large que l’égalité et signifie qu’il faut donner les mêmes chances à tout le monde en prenant en compte les facteurs discriminants qui, malgré

le principe, ne permettent pas à ceux que l'on désigne comme égaux de bénéficier concrètement de ces avantages à égalité. L'équité permet de prendre en compte des écarts de départ. C'est une notion morale.

L'approche genre reconnaît ouvertement la question clé du pouvoir, elle veut conférer des pouvoirs aux catégories défavorisées que sont les femmes, elle considère la subordination comme étant de l'oppression.

Parmi plusieurs techniques pour faire passer un message, le Projet d'appui à la femme rurale n'en utilisait que deux : la causerie-débat et le ciné-débat.

- **La causerie-débat**

C'est une technique d'animation de groupe qui consiste en un entretien (échange entre un animateur et un groupe de personnes) en vue d'apporter un message dont la finalité est d'amener la population à changer de comportement ou de perception. Dans ce cas précis, elle a généralement lieu au marché où les villageois se regroupent tous les trois jours.

Cependant l'évaluation n'était pas envisagée. On ne se souciait pas de savoir si les activités de communication avaient été bien exécutées et se déroulaient comme prévu. Pourtant les animateurs auraient dû s'interroger sur les points suivants :

Est-ce que les messages correspondaient au public ?

Est-ce que les messages étaient peu nombreux, clairs, et (pas trop techniques), et axés sur l'action ?

- **Le ciné-débat**

Il s'agit d'une technique d'animation de groupe qui consiste à donner un message précis à un groupe de personnes par le biais d'un film éducatif afin d'obtenir un changement de comportement ou de perception. La projection est suivie de débat dirigé par un animateur. Pour le cas du projet d'appui à la femme rurale de Koubri, les séances se passaient généralement dans les maquis (restaurant-buvette), points de distraction de la population. Il consistait à projeter un film qui parlait de la condition de la femme. Ces films suscitaient parfois la pitié en montrant des exemples concrets de femmes en souffrance dans leur foyer. Cette projection était suivie de questions-débats.

Là non plus, l'évaluation n'était pas totalement prise en compte.

Certes les questions-débats constituaient une sorte d'évaluation, mais celles-ci devaient aller plus loin. En effet, les animateurs ne cherchaient pas à savoir si la forme (vidéo) convenait au public, ils oubliaient de se demander : Est-ce le bon moment ? Est-ce que le message a été donné lorsque l'attention du public-cible n'était pas dirigée sur un autre fait très important par exemple les travaux champêtres ? Est-ce que le message a été répété suffisamment de fois pour arriver à un effet multiplicateur ?

1.3.5. Les intervenants du projet et la perception de l'évaluation

Les intervenants sont le personnel du projet d'appui à la femme rurale qui sont répartis en 4 services : le service de coordination, le service d'épargne et de crédit, le service d'appui à l'agriculture, le service de formation et sensibilisation. Ces agents ont été recrutés pour leurs expériences et connaissances en fonction des services ci-dessus cités. S'y ajoutent les intervenants à mi-temps qui sont essentiellement les agents des structures de l'Etat : Action sociale, Agriculture, Environnement, Elevage, Santé… et d'autres partenaires. Les interventions des travailleurs à mi-temps ne représentent qu'une activité annexe, même s'ils participaient pour plusieurs raisons comme la valorisation personnelle ou professionnelle et surtout financière.

Toutefois leur attention sur l'évaluation est moindre. En témoigne l'absence d'un service de suivi-évaluation. Mieux, ces intervenants perçoivent même souvent l'évaluation d'un mauvais œil, d'où la négligence du service de suivi-évaluation.

1.4. L'Evaluation à mi-parcours d'un projet et l'utilisation des résultats

Il faut rappeler que ma recherche est plus axée sur l'évaluation concomitante qui participe à l'optimisation des résultats escomptés par le programme ou projet

d’intervention. C’est ce qui justifie cette analyse portée sur l’évaluation à mi-parcours qui comme son nom l’indique se réalise en milieu de l’exécution du projet afin de confirmer ou de réorienter le projet ou certaines activités du projet. L’intérêt d’une évaluation à mi-parcours dont est l’utilisation de ses résultats, l’évaluateur doit donc concevoir et mener l’évaluation en tenant compte, du début jusqu’à la fin, de son utilisation future. Pour ce faire, l’évaluateur doit bien comprendre ce que les demandeurs d’une évaluation et les utilisateurs ciblés veulent savoir et comment ils entendent disposer des informations qui en découleront. L’accent doit donc être mis sur l’utilisation attendue des résultats de l’évaluation par les personnes identifiées à l’avance, les utilisateurs attendus. Pour toute évaluation en général et en particulier pour une évaluation à mi-parcours, il peut y avoir plusieurs utilisateurs potentiels et diverses utilisations possibles. L’évaluation à mi-parcours exige que l’on passe de ce qui est général et vague, c'est-à-dire de publics potentiels et d’utilisations possibles à ce qui est spécifique et concret : des usagers bien identifiés et un engagement manifeste de leur part à se servir de l’évaluation à des fins précises. L’utilité de l’évaluation à mi-parcours est trop importante pour n’être qu’espérée ou présumée ; Il est donc nécessaire de la prévoir et d’en tenir compte tout au long du processus évaluatif.

1.4.1. Analyse et enseignements tirés de l’utilisation des résultats d’une évaluation à mi-parcours

Cette analyse est non seulement faite sur la base d’évaluations à mi-parcours que j’ai réalisées mais aussi sur la base des travaux d’autres praticiens de l’évaluation.

1.4.1.1. La participation des acteurs du projet et la qualité de l’évaluation à mi-parcours

Durant une évaluation à mi-parcours, les acteurs du projet, surtout les utilisateurs des résultats, doivent être vivement impliqués dans l’évaluation. L’implication active des acteurs dans le choix des méthodes ne devrait pas mettre en péril la qualité ou la rigueur de l’évaluation. Les principaux acteurs d’un projet veulent

des informations qui sont à la fois valides et utiles ; la participation des acteurs du projet, quelles que soient leurs compétences techniques, accroît l'utilité des résultats de l'évaluation à mi-parcours. Un évaluateur habile devrait pouvoir aider les non-scientifiques à juger d'eux-mêmes des avantages et des désavantages des différentes options méthodologiques afin que ceux-ci puissent choisir celle qui répondra le mieux à leurs besoins. Il faut aussi reconnaître que la robustesse des données d'évaluation peut varier d'une situation à l'autre. L'enjeu n'est pas seulement d'atteindre une norme absolue de qualité scientifique ou méthodologique ; il s'agit plutôt de s'assurer que les méthodes et les mesures choisies sont appropriées aux besoins de validité d'une situation particulière. L'évaluateur et les acteurs doivent donc déterminer le degré de validité approprié en tenant compte de ce qu'ils prévoient de faire avec les données. C'est pourquoi les normes et standards d'évaluation élaborés par certaines associations et/ou acteurs de l'évaluation des projets doivent être utilisés avec prudence. J'y reviendrai dans la problématique théorique. En évaluation à mi-parcours, ce qui prime c'est l'utilisation des résultats de l'évaluation.

1.4.1.2. Les étapes d'une évaluation à mi-parcours tenant compte de l'utilisation des résultats

Il convient de signaler qu'ici l'accent est mis sur l'utilisation des résultats, donc il existe bien d'autres éléments en plus de ce qui est développé ici. J'ai expressément choisi de m'intéresser à l'optimisation de l'utilisation des résultats.

1.4.1.2.1. Identification des utilisateurs de l'évaluation

Dans cette étape il convient de déterminer les principaux utilisateurs attendus de l'évaluation à mi-parcours. Bien évidemment les commanditaires de l'évaluation figurent parmi ceux-ci, mais la question est de savoir s'il y en a d'autres. Une analyse soignée des parties prenantes de l'évaluation et surtout des utilisateurs potentiels devrait servir de base à cet exercice. Une fois les utilisateurs identifiés, il faut déterminer leur niveau de participation approprié à l'évaluation à mi-parcours. Ces décisions sont prises en principe par les commanditaires guidés par l'évaluateur en tenant compte des considérations politiques, éthiques et pratiques propres à chaque

situation. Enfin il faut décider comment les principaux utilisateurs travailleront avec l'évaluateur et participeront à la prise de décisions sur l'évaluation.

1.4.1.2.2. Définition du but de l'évaluation

A ce niveau, l'évaluateur et les principaux acteurs du projet doivent s'entendre sur le but de l'évaluation et sur les éventuelles utilisations prioritaires. L'évaluateur travaille donc avec les utilisateurs pour déterminer leurs besoins d'informations et pour préciser les objectifs et les questions évaluatives

1.4.1.2.3. Le choix des outils et méthodes de l'évaluation à mi-parcours

Les principaux utilisateurs doivent également participer à ces choix afin de bien comprendre les forces et les faiblesses des résultats de l'évaluation à mi-parcours car ils auront à les utiliser. Plusieurs options méthodologiques pourraient être considérées et l'évaluateur doit faire ressortir les avantages et les inconvénients de chaque option. La discussion à cette étape porte ainsi sur la question de la justesse méthodologique, de validité des données, de faisabilité, de bien-fondé et de coût. Le souci qui prime est celui de l'utilité : est-ce que les résultats obtenus par ces méthodes et/ou outils seront utiles et utilisables ?

1.4.1.2.4. L'interprétation des données

Une fois les données collectées et organisées, la quatrième étape du processus axé sur l'utilisation des résultats commence. Les utilisateurs des résultats participent donc activement à l'interprétation des données et à l'élaboration des **recommandations.** Avec l'évaluateur les acteurs du projet peuvent formuler des stratégies spécifiques pour optimiser l'utilisation des résultats réels de l'évaluation à mi-parcours.

1.4.1.2.5. Utilisation des résultats

La dernière étape est l'utilisation des résultats durant laquelle les recommandations sont utilisées aux fins prévues. Au-delà de l'engagement initial et

des utilisations qui ont été planifiées, une diffusion plus générale des résultats peut engendrer des inattendues. L'utilisation des résultats dépendent fortement des équipes projet et de l'intérêt qu'ils portent aux résultats de l'évaluation.

1.5. L'intervention des bailleurs de fonds dans l'humanitaire au Burkina Faso.

Les bailleurs de fonds sont des entreprises, des fondations, des banques, des gouvernements, etc. qui financent les actions humanitaires. Trois cas pratiques d'actions humanitaires dans le domaine de l'éducation et de la formation nous permettrons de comprendre l'importance de l'aide extérieure au Burkina Faso.

1.5.1. Structure et gestion du système d'éducation et de formation au Burkina Faso

Le système éducatif formel se compose de quatre ordres d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le secondaire et le supérieur.

La formation technique et professionnelle est assurée dans des établissements en vue de l'acquisition de connaissances spécifiques pour l'exercice d'un métier. Le système non formel concerne principalement les activités d'alphabétisation.

Au plan de la gestion et de l'administration, trois ministères en ont actuellement la charge: le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale (MASSN) pour l'éducation préscolaire ; le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) pour l'enseignement primaire et l'alphabétisation et le Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS) pour le secondaire et le supérieur. Il faut noter que des ministères délégués ont été créés au sein du MEBA (Ministère délégué à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle) et du MESSRS (Ministère délégué à l'enseignement technique et professionnel). Il convient de signaler l'existence d'un enseignement privé qui travaille à côté de l'Etat dans la mise en œuvre des activités d'éducation et de formation.

Le processus de décentralisation amorcé depuis 2005 reste pour le moment textuel au plan de la gestion du système éducatif.

1.5.2. Les défis majeurs du sous-secteur enseignement secondaire

L'Enseignement secondaire est le niveau intermédiaire du système d'enseignement formel qui accueille la population scolarisable de la tranche d'âge allant de 13 à 19 ans. Sa structuration laisse apparaître trois dimensions :

Au plan vertical, on distingue deux cycles : le premier cycle d'une durée de quatre ans et le second cycle d'une durée de trois ans. Théoriquement, chaque cycle est accessible par voie de concours. Chacun est sanctionné par un examen et donne droit à un diplôme de fin d'études. Mais dans la pratique, le B.E.P.C. (l'examen terminal du premier cycle) fonctionne comme un passeport pour le second cycle de l'enseignement secondaire et le Baccalauréat (l'examen terminal du second cycle) comme un passeport pour l'université.

Au plan horizontal, on constate trois catégories : l'enseignement général; l'enseignement technique et professionnel ; l'enseignement artistique.

Du point de vue du statut, il y a deux ordres : l'enseignement public et l'enseignement privé. La responsabilité de la gestion politique et administrative du système relève du MESSRS, lequel est assisté depuis 2000 par le Ministère délégué à l'Enseignement technique et professionnel. La création de ce ministère se justifie par l'importance grandissante accordée par les premières autorités du pays à l'enseignement technique et à la formation professionnelle, comme pièce maîtresse à la valorisation du capital humain dans les stratégies de réduction de la pauvreté.

L'ensemble des réflexions menées sur l'enseignement secondaire burkinabé a révélé de nombreuses faiblesses le concernant. Au nombre de ces faiblesses, nous pouvons citer :

La faiblesse de l'accès à l'école et des taux de scolarisation : en 1990, le taux brut de scolarisation était de 7,8% alors qu'au plan mondial, africain et sous-régional les taux observés étaient respectivement de 52,1%, 23,9% et 12%. Ces taux ont considérablement progressé ayant plus que doublé entre 1990 (7,8%) et 2006 (17,66%) ; cependant, une grande partie des enfants ayant l'âge de fréquenter l'enseignement secondaire reste en dehors du système. L'amélioration de l'accès à l'école et de la participation apparaît de ce fait comme le premier défi global à relever si on veut promouvoir ce sous-secteur. Ce défi résulte de la faiblesse de la transition

entre le primaire et le secondaire, une faiblesse qui s'explique en partie par les capacités d'accueil très modestes du secondaire. Cela constitue un réel handicap au vu du contexte actuel d'augmentation subite du taux brut de scolarisation et de réussite à l'école primaire qui a accru la pression au premier cycle du secondaire pour recevoir tous les élèves du primaire. En 2009/2010, près de 50 pour cent des 125 000 élèves (surtout en provenance de milieux ruraux) en fin de cycle n'ont pas eu accès à l'enseignement secondaire public.

Selon Tall, D. (2008), des disparités régionales et sociales se manifestent en défaveur des zones rurales et des filles : l'offre éducative au secondaire profite surtout aux grands centres urbains. En 1990, le Kadiogo et le Houet (2 grandes régions du Burkina Faso) abritaient le plus grand nombre d'infrastructures scolaires. La population scolaire féminine pour la même année de référence était de 29.212 contre 62.547 pour la population masculine. Ces inégalités demeurent toujours d'actualité : en 2009/2010, le taux brut de scolarisation était de 46,02% dans la province du Kadiogo (à dominante urbaine) contre 2,22% dans le Yagha (à dominante rurale). L'écart de scolarisation entre filles et garçons est toujours manifeste (14,60% pour les filles et 20,75% pour les garçons pour la même année de référence). En milieu rural, ces inégalités sont encore plus importantes pour les filles. En ce qui concerne les écarts entre groupes de revenus, l'enquête auprès des ménages réalisée en 2003 par l'INSD, montre que les ménages pauvres du premier quintile ont six fois moins de chances de scolariser leurs enfants au secondaire que les ménages du quintile supérieur. Les ménages ruraux ont trois fois moins de chance de scolariser leurs enfants dans tous les quintiles.

La faible fréquentation de l'enseignement secondaire est surtout le résultat des facteurs d'offre et de la demande. Du côté de l'offre, on peut citer surtout le manque d'infrastructures scolaires (en 2006/2007, 65 départements sur les 352 que compte le pays ne disposaient toujours pas d'un collège). Du côté de la demande, le coût élevé de la scolarité (30 000 FCFA soit 45 euros pour le public), la pauvreté des ménages, la distance entre les écoles et les logements des élèves constituent autant de facteurs explicatifs. La sous scolarisation des filles s'explique en partie par la pauvreté des ménages et par certaines pesanteurs socioculturelles (mariages précoces).

Le développement disproportionné entre l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel qui absorbe un nombre très

réduit des effectifs d'élèves. En effet, en 1994, sur un effectif scolaire secondaire total de 124 000 élèves, seulement 8 800 enfants suivaient un enseignement technique, soit à peine 7% des effectifs. En termes d'évolution, on ne note pas de changement significatif : en 2002/2003 et 2004/2005, ces rapports étaient respectivement de 18 172 et 22 432 élèves sur des effectifs totaux de 237 893 et 272 980. D'une façon générale, les effectifs d'élèves inscrits dans l'enseignement technique et professionnel font moins de 10% des effectifs globaux de l'enseignement secondaire.

Par ailleurs, l'analyse du sous-système de l'enseignement technique et professionnel fait apparaître d'énormes dysfonctionnements et de nombreuses insuffisances dont les principaux facteurs sont : l'inexistence d'un cadre législatif et réglementaire du système d'enseignement technique et professionnel et de formation professionnelle ; la faiblesse de la vision politique quant à la place et au rôle du sous-système ; la faiblesse de la capacité de mobilisation et de gestion des ressources ; l'approche trop théorique des formations initiales du fait de la non mise en relation avec l'emploi, des programmes d'enseignement et de la faible implication des professionnels aux activités de formation ; la prédominance des filières tertiaires sur les filières industrielles, qui sont surtout l'apanage du public et qui sont concentrées dans les grandes villes notamment Ouagadougou et Bobo-Dioulasso.

Un rendement interne et externe insuffisant : En effet, l'année scolaire est courte dans les établissements scolaires, elle limite sérieusement l'interaction élèves-enseignants et les opportunités d'apprentissage (les 36 semaines d'enseignement effectifs ne sont pas respectées) ; le suivi pédagogique des enseignants fait défaut ; les encadreurs pédagogiques sont surchargés de tâches administratives et ne disposent pas toujours de moyens logistiques requis pour accomplir leurs missions administratives. La faiblesse de la qualité de l'enseignement est accentuée par le manque de manuels scolaires et le déficit en personnel enseignants, surtout dans les disciplines scientifiques. La pertinence des programmes d'études est également un problème du fait de leur inadaptation. Tout ceci a conduit aussi bien à la faible efficience des ressources de l'enseignement qu'à la perte d'opportunités pour obtenir une main d'œuvre mieux qualifiée pour l'économie.

A toute cette panoplie de faiblesses qui caractérisent l'enseignement secondaire au Burkina Faso, il convient d'ajouter les difficultés et les limites

évidentes dont fait montre l'institution chargée de l'administrer, de le planifier et de le gérer. Ces difficultés sont surtout liées au manque de moyens financiers, matériels et humains.

1.5.3. La politique éducative au Burkina Faso

La politique éducative est contenue dans la « lettre de politique éducative » adoptée par le décret n° 2001-179/PRES/PM/MEBA du 2 mai 2001. Cette politique globale de développement du système éducatif à l'horizon de l'année 2012, repose sur deux principes essentiels : élargir en priorité la couverture d'éducation de base en vue de la scolarisation universelle tout en améliorant sa qualité ; assurer le développement du système éducatif y compris le niveau post-primaire, afin de satisfaire la demande en main d'œuvre qualifiée pour que les sortants du système éducatif répondent en qualité et en quantité aux besoins de l'économie.

Concernant spécifiquement l'enseignement secondaire général, technique et professionnel, citons quelques orientations politiques et choix stratégiques qui sont : accroître les capacités d'accueil ; réduire les déséquilibres et les disparités ; rendre disponible le matériel didactique et pédagogique dans les établissements ; améliorer le système de formation (initiale et continue) et le système d'évaluation des formateurs ; mettre en place des filières de formation dans les secteurs porteurs ; promouvoir la formation professionnelle continue.

1.5.4. La nécessité du financement de l'éducation au Burkina Faso par l'aide extérieure

A l'instar de tous les pays en développement, l'éducation au Burkina Faso est financée essentiellement par l'Etat. Il s'ensuit que d'autres acteurs tels les ménages, les ONG et le secteur privé contribuent de manière non négligeable. Les ressources propres de l'Etat proviennent des recettes fiscales qui constituent la principale source de financement public et permettent la mise en œuvre des activités des différents secteurs dont le secteur social (éducation, santé, etc.) La répartition des dépenses publiques d'éducation au Burkina montre le poids prépondérant des salaires et autres dépenses courantes qui représentent entre 60 et 70% du total des dépenses, laissant une marge très faible aux nouveaux investissements. Cela explique en partie

le recours fait par l'Etat burkinabé à des ressources extérieures pour la résolution des faiblesses du sous-secteur enseignement secondaire, ce qui s'est traduit par la mise en œuvre d'un certain nombre de projets sur la décennie écoulée.

1.5.5. L'intervention des trois bailleurs de fonds (Banque Mondiale, Banque Africaine de Développement, Coopération autrichienne) dans le domaine de l'éducation au Burkina Faso

Les sources de financement : les aides extérieures sont multilatérale et bilatérale : La dimension multilatérale concerne d'une part les interventions menées par la Banque Africaine de Développement, qui ont permis la mise en œuvre du projet d'amélioration de la qualité des enseignements primaire et secondaire (projet Education III) au cours de la période allant de 1993 à 2001. Et d'autre part les interventions effectuées par la Banque mondiale qui ont permis de mettre en œuvre le projet enseignement post-primaire (PEPP) au cours de la période allant de 1998 à 2004.

Pour ce qui concerne la dimension bilatérale, elle est relative à l'intervention de l'Autriche dans le cadre de sa coopération avec le Burkina Faso à travers la mise en œuvre de la première phase du programme de professionnalisation de l'enseignement technique et professionnel. Cette phase a duré trois ans (2004-2007).

1.5.6. Les engagements humanitaires internationaux dans le domaine de l'éducation

L'aide internationale à l'éducation fait aussi suite à certains engagements pris par la communauté internationale. Au titre de ces engagements on peut citer :

La conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien (Thaïlande) en mars 1990 et qui a traduit l'expression de la communauté internationale à refonder l'éducation. La déclaration mondiale qui en a découlé va mobiliser et renforcer le sentiment de solidarité internationale en faveur de l'éducation ;

Le forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar (en avril 2000), soit une décennie après et qui va relancer la dynamique suite aux insuffisances constatées à travers une réaffirmation des engagements collectifs autour de l'éducation pour tous (EPT). Le cadre d'action de Dakar va ainsi stipuler « qu'aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources ». Le premier objectif majeur fixé par ce cadre pour 2015 est d'assurer un enseignement primaire, obligatoire universel, gratuit et de qualité. Tous les enfants doivent pouvoir le suivre jusqu'à son terme ;

Les Objectifs du millénaire pour le développement, qui ont été adoptés en septembre 2000 par l'Assemblée générale des Nations Unies. Deux concerneront directement l'éducation et prendront en compte le cadre d'action de Dakar : OMD2 « Assurer l'éducation primaire pour tous d'ici 2015 » et OMD3 « Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ». Les Pays en voie de Développement vont par ailleurs être invités à « formuler et appliquer des stratégies qui donnent aux jeunes partout dans le monde une chance réelle de trouver un travail décent et utile ».

Le sommet de Monterrey en mars 2002, qui va aboutir à un consensus sur le financement du développement. Deux décisions majeures vont découler de ce sommet. Tout d'abord, il va être assigné aux pays riches de consacrer 0,7% de leur RNB à l'aide publique au développement en vue d'atteindre les OMD. Ensuite, la nécessité va être soulignée de passer « d'une logique de pilotage extérieure à une logique de contrat en soutien d'un engagement sur le long terme, de coordonner et d'harmoniser les interventions des bailleurs en favorisant l'approche programme et de réhabiliter les budgets nationaux comme outils de mise en œuvre des politiques de développement au lieu de les contourner ».

La déclaration de Paris résultant d'un forum à haut niveau qui a réuni 90 pays et 27 organismes d'aide. Cette déclaration a réaffirmé et surtout explicité les cinq principes destinés à augmenter l'efficacité de l'aide apportée dans le cadre des OMD : appropriation, alignement, harmonisation, gestion axée sur les résultats et responsabilité mutuelle. La déclaration de Paris comporte des indicateurs de progrès et des objectifs cibles en termes de bonnes pratiques pour les cinq principes énoncés ci-dessus. Par exemple, la déclaration de Paris stipule que d'ici 2010, 66% des apports d'aide devront être fournis par le biais de projets d'intervention.

1.5.7. Analyse de l’aide extérieure : éléments importants

Quatre points importants retiennent l’attention. Il s’agit : du lien fort qui doit exister d’une part entre la conception et la mise en œuvre des projets et programmes et d’autre part les politiques éducatives ; la question de la gestion des charges récurrentes ; l’intérêt manifeste accordé au renforcement des capacités institutionnelles ayant en charge le pilotage des systèmes éducatifs et la recherche d’une plus grande efficacité de l’aide à travers le passage de l’approche projet à l’approche programme. Il est insisté sur le respect des cinq principes phares édictés dans « la déclaration de Paris. » à savoir appropriation, alignement, harmonisation, gestion axée sur les résultats et responsabilité mutuelle.

Le lien entre la politique éducative d’un pays et les programmes et projets qui sont conçus et mis en œuvre : cette dimension implique le fait qu’il doit nécessairement exister une cohérence entre les interventions menées et les objectifs et problèmes à résoudre.

Le but visé est de ne pas perdre de vue les priorités définies dans le cadre de cette politique éducative. En effet la politique éducative d’un pays résulte en principe de la synthèse et de la hiérarchisation des principaux problèmes prioritaires émergeant du diagnostic du secteur éducatif de ce pays. Elle présente non seulement les buts à viser mais aussi les objectifs et les stratégies arrêtés pour les résoudre.

Dans certains pays en voie de développement, ce lien n’est pas forcément établi. « La liste des projets est plus un catalogue à l’usage des organismes d’aide qu’un ensemble cohérent ayant pour but la mise en œuvre d’une politique éducative systématique. Outre la question de l’absence du lien entre les politiques éducatives et les projets, une autre préoccupation réside dans la qualité même du document de politique éducative de certains pays qui apparaît comme un ensemble de vœux, dont la traduction en plans et programmes d’activités n’est pas évidente. A ce propos Jallade Lucilia (2001) soulignant les difficultés rencontrées dans les processus et méthodes de préparation des projets éducatifs, estime que ces processus varient selon les contextes nationaux, notamment le contexte politico-administratif et le contexte macro-économique, et selon les capacités institutionnelles des pays. Et en conclusion, estime cet auteur, différentes situations peuvent être observées, la gamme allant des pays qui naviguent à vue, c'est-à-dire qui ont renoncé à formuler

une politique éducative et à élaborer un programme d'investissement, à ceux qui se sont dotés d'une politique claire, explicitée dans ses objectifs, sa stratégie et ses moyens de mise en œuvre, et validée techniquement.

En plus de la priorité, il ya aussi la cohérence entre les actions mises en œuvre d'un projet qui est importante. En effet, un projet qui va viser par exemple l'amélioration de l'accès et la correction des disparités dans une localité défavorisée et qui ne va pas mettre en place des actions incitatives pour susciter la demande scolaire risque fort de ne pas atteindre ses objectifs. La nécessité de réfléchir à la cohérence entre les actions s'avère donc fondamentale dans la mise en œuvre des projets et programmes.

La gestion des charges récurrentes : il s'agit des coûts opérationnels et autres frais d'entretien qui persisteront après l'exécution des investissements découlant des aides. Signalée dans le cadre de l'évaluation des projets des années 70, la gestion des coûts récurrents qui résultent des projets éducation achevés est toujours d'actualité. Un grand nombre de pays en développement n'arrivent pas à faire face aux charges de fonctionnement découlant des institutions créées. Outre le fait que cette incapacité annihile tous les efforts entrepris, elle traduit aussi une faiblesse dans l'analyse de la viabilité financière des projets lors des étapes de préparation et d'appréciation. Au-delà de la viabilité financière, c'est la viabilité institutionnelle des structures créées qui est posée. En effet à quoi cela sert-il de financer la construction et l'équipement d'un lycée professionnel, si on n'est pas en mesure de lui assurer un minimum de ressources pour les charges de maintenance ou le gardiennage des locaux ?

La nécessité d'un renforcement des capacités institutionnelles : le renforcement des institutions nationales à travers une amélioration des capacités techniques de programmation et de gestion (déjà signalé dans l'évaluation des projets des années 70) reste un impératif. Les conséquences découlant de ce déficit de capacités se traduisent le plus souvent en ce qui concerne la conduite des projets et programmes éducatifs dans les PED, par des retards dans la conduite des activités et des dysfonctionnements entre les structures qui sont préjudiciables aux objectifs poursuivis. Une autre difficulté administrative au niveau des PED est relative aux longs délais observés pour la mise en place des prêts, condition préalable à l'exécution des projets.

La dynamique en faveur de l'aide sectorielle et l'aide programme/projet : Dans la recherche d'une aide plus efficace, la communauté internationale s'est tournée au début des années 90, vers de nouvelles modalités d'intervention privilégiant l'aide sectorielle et l'aide programme/projet.

L'approche programme ou sectorielle, définie comme un cadre de relations entre les bailleurs et les bénéficiaires, repose sur quatre grands principes :

- une conduite du programme/projet assurée par le gouvernement ou l'organisation bénéficiaire,
- un cadre budgétaire et programmatique unique et exhaustif,
- l'existence d'un processus formalisé pour la coordination entre donneurs et l'harmonisation des procédures des donneurs en matière de notification, budget, gestion financière et passation des marchés,
- la poursuite des efforts pour utiliser d'avantage les systèmes locaux de conception et de mise en œuvre des programmes de gestion financière et de suivi et évaluation.

Les analyses convergent pour l'essentiel sur le fait que l'approche permet de mieux intégrer les projets dans les stratégies nationales de développement. Elle permet de mettre l'accent dans la planification intégrée et concertée dans un secteur donné ou encore dans un plan national plus global de réduction de la pauvreté.

Cependant, la formulation et la mise en œuvre de l'approche programme ou sectoriel dans l'environnement éducatif des PED, révèle une diversité de situations. Si au niveau de certains pays, l'approche est mise en œuvre et concerne le secteur éducatif dans sa globalité, chez d'autres par contre elle ne concerne qu'un seul sous-secteur (en général l'enseignement primaire).C'est d'ailleurs ce que souligne le Rapport mondial 2008 de suivi sur l'EPT « Dans certains pays, gouvernements et donateurs ont adopté de nouvelles modalités, plus efficaces, de collaboration, tandis que dans d'autres, les conditions nécessaires ne sont toujours pas réunies ».

Les orientations ci-dessus examinées semblent importants pour optimiser les ressources dans la réalisation des objectifs éducatifs. Les angles d'analyse qu'elles révèlent sont : la pertinence des interventions par rapport aux objectifs de la politique éducative, et la cohérence entre les actions ; la viabilité (financière, institutionnelle, administrative, socio-économique) des interventions ; l'efficacité et l'efficience des interventions.

1.5.8. Les politiques sectorielles en matière d'éducation de la Banque Mondiale, de la Banque Africaine de Développement et de la Coopération bilatérale autrichienne

L'examen des politiques sectorielles de la BM, de la BAD et de la Coopération autrichienne permet de comprendre les priorités et les actions spécifiques qui les orientent dans leur assistance à l'éducation aux PED notamment le Burkina Faso.

1.5.8.1. La Banque mondiale

La Banque mondiale dans le cadre de sa politique éducative, a une approche qui vise à traiter les questions éducatives de façon globale, c'est-à-dire en les reliant aux autres éléments du développement d'un pays. Deux priorités orientent la politique de l'Institution : les priorités globales et les priorités du pays demandeur d'aide.

En ce qui concerne les priorités globales, la BM s'assigne deux objectifs que sont : la réalisation des objectifs internationaux et l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Afin de contribuer à la réalisation des objectifs internationaux, l'institution multilatérale priorise le domaine de l'éducation de base. A ce titre, l'essentiel des programmes conçus dans ce domaine à l'échelle mondiale vise à « accélérer la réalisation des objectifs éducatifs internationaux en tant que moyen d'assurer des économies plus productives, une plus grande cohésion des sociétés, une participation plus efficace aux affaires de la collectivité et en dernière analyse, des populations en meilleure santé et plus heureuses » Banque Mondiale (2000). L'accent est mis en particulier sur l'éducation de base des filles et celle des pauvres.

L'éducation de base des filles, sera améliorée à travers une série d'activités et d'analyses, visant à réduire les disparités entre elles et les garçons. Au nombre des activités encouragées on peut citer celles visant à inciter les filles à aller à l'école (bourses d'études, cantines scolaires, soins de santé à la base, les manuels scolaires etc.), la construction et l'équipement d'infrastructures scolaires adéquates et proches des domiciles, la prise en compte des valeurs socioculturelles et la sensibilisation des communautés aux bienfaits de l'éducation pour les filles, etc.

L’accès des populations pauvres à l’éducation de base sera accru grâce à la mise en œuvre de politiques audacieuses et d’actions novatrices : priorité accordée à la réalisation d’infrastructures dans des localités défavorisées, réduction/suppression des frais de scolarité payés par les familles, organisation de campagnes de sensibilisation et d’information pour venir à bout des résistances étant entendu qu’il demeure des localités où la présence d’établissements ne stimulera pas la demande, etc.

L’amélioration de la qualité de l’enseignement et de l’apprentissage, constitue le deuxième objectif en termes de priorité globale de la BM. Et dans cette optique, trois domaines retiennent toute l’attention de la Banque par le fait que les interventions qui pourraient s’y mener peuvent induire beaucoup d’effets positifs. Ce sont : les interventions précoces avec des stratégies portant sur le développement de la petite enfance et la santé scolaire, les méthodes éducatives novatrices avec des stratégies portant sur l’enseignement à distance, l’apprentissage en milieu ouvert, l’utilisation des nouvelles technologies. Enfin des réformes de systèmes où trois stratégies importantes sont encouragées : l’appui aux actions spécifiques dans l’optique d’une plus grande disponibilité de statistiques fiables et touchant les normes, les programmes d’études et l’évaluation des résultats.

L’objectif visé étant de permettre à chaque pays de mesurer les progrès réalisés dans la qualité de l’enseignement et de l’apprentissage. Ensuite les stratégies se rapportant à la gouvernance et à la décentralisation avec le soutien aux réformes de l’éducation visant la décentralisation de la gestion et une obligation des résultats. Enfin sont encouragés les groupes à buts non lucratifs et même vivement le privé à participer à l’augmentation de l’offre d’éducation (en particulier dans l’enseignement secondaire, technique professionnel et supérieur).

1.5.8.2. La Banque africaine de développement

Tout comme la BM, la BAD, inscrit avant toute chose, sa politique éducative dans un cadre global de lutte contre la pauvreté et accorde la priorité à la réalisation de l’enseignement de base pour tous. A ce titre, les projets et programmes tendant principalement à répondre aux besoins des populations défavorisées notamment les habitants des zones rurales et périurbaines ainsi que les femmes.

Dans le contexte éducatif africain, la BAD oriente ses interventions dans trois secteurs prioritaires et cela suite à une analyse de la plupart des problèmes cruciaux auxquels ces pays sont confrontés :

L'éducation de base de qualité pour tous, un concept qui doit être perçu dans une vision large allant au-delà de l'enseignement primaire et qui inclut le 1er cycle du secondaire (9-10 ans selon les pays), mais aussi les processus d'apprentissage se déroulant dans des cadres non scolaires (les séances d'alphabétisation par exemple) ;

Le domaine de l'enseignement et de la formation secondaire technique et professionnelle. L'objectif visé étant d'améliorer les ressources humaines afin de permettre le développement économique durable des pays membres régionaux ;

L'organisation et la gestion du secteur de l'éducation, à travers un renforcement des capacités institutionnelles, condition de base de tout processus de changement et d'amélioration quantitative et qualitative. Les actions stratégiques majeures découlant de cette politique et orientant l'assistance de la BAD sont au nombre de cinq :

- L'élargissement des chances d'accès à l'éducation de base et non scolaire en vue d'améliorer les connaissances élémentaires en lecture, écriture et arithmétique ainsi que des compétences en alphabétisation fonctionnelle ;
- Le renforcement de l'équité du système éducatif à travers des actions fortes visant à réduire les disparités et à mieux prendre en compte les groupes sociaux défavorisés (habitants des zones rurales et périurbaines), les groupes à besoins spécifiques, etc. ;
- L'amélioration de la qualité de l'enseignement et des diplômés à travers un renforcement en ressources matérielles et humaines à tous les niveaux, une amélioration de la disponibilité des manuels et du matériel didactique, un soutien à la création de programmes régionaux et internationaux permettant de comparer les résultats des systèmes éducatifs tant au plan régional, qu'international etc. ;
- L'amélioration des capacités de gestion et de planification à travers un renforcement des capacités de collecte, d'analyse et d'archivage des données du secteur éducatif, ainsi que des capacités d'analyse, de formulation et de mise en œuvre des politiques ;

- L'amélioration des mécanismes de financement de l'éducation à travers des appuis conseils pour ce qui concerne l'affectation et l'utilisation des fonds mis à la disposition des secteurs éducatifs, le soutien aux programmes qui favorisent la parfaite symbiose entre les écoles, les collectivités locales et le secteur privé pour amener ces entités à prendre une part active au financement de l'école, la promotion d'un enseignement privé de qualité en vue d'accroître les chances d'accès à la scolarisation compte tenu du fait que l'Etat ne peut pas y pourvoir à lui seul.

1.5.8.3. La politique sectorielle en matière d'éducation de la coopération autrichienne au Burkina Faso

« La Coopération Autrichienne pour le Développement cherche à promouvoir un développement durable ayant un effet immédiat sur la lutte contre la pauvreté chez ses partenaires. A cette fin, son aide au développement privilégie les pays en développement les plus pauvres et les régions et populations défavorisées dans d'autres pays en développement.

Les principes de respect des Droits de l'Homme, de la promotion d'institutions démocratiques et de bonne gouvernance, de l'égalité des genres et de la protection de l'environnement constituent la base de la coopération autrichienne pour le développement.

Ces principes doivent être pris en considération dans tous les programmes et projets. Un accent spécial est placé sur l'éducation et la formation. Au nombre des pays prioritaires, bénéficiaires de l'aide autrichienne au développement de l'éducation figurent le Burkina Faso, le Cap-Vert, l'Ethiopie, le Mozambique et l'Ouganda »

Au Burkina Faso, cette aide à l'éducation s'est surtout inscrite dans le développement de l'enseignement technique et professionnel. Aussi, cet accompagnement de l'enseignement technique et professionnel, comporte-t-il quatre axes stratégiques : l'ingénierie de la formation professionnelle ; l'augmentation de la capacité d'accueil et la diversification de l'offre de formation professionnelle ; le renforcement des compétences et la qualification des formateurs ; la professionnalisation de l'enseignement technique et professionnel.

Les axes stratégiques de ces interventions reposent sur deux orientations à savoir : l'existence d'une stratégie au niveau national où la conduite d'une analyse conjointe à travers la réalisation d'études de base ou de faisabilité qui servira de base pour la conception des projets et la responsabilisation du partenaire (en l'occurrence le Burkina Faso) dans la conduite des projets en vue de la pérennisation des acquis de l'accompagnement.

Ces axes et orientations sont guidés par des principes méthodologiques qui sont : l'approche participative dans la formulation et la mise en œuvre des activités ; la synergie et la complémentarité ; la prise en compte de la dimension genre ; le transfert des compétences et la valorisation de l'expertise nationale.

1.5.9. Les instruments de financement et de gestion des aides multilatérale et bilatérale à l'Enseignement Supérieur au Burkina Faso

Il s'agit de répertorier les instruments de financement utilisés par la BM, la BAD, et la coopération autrichienne quelle est la gestion des ressources multilatérales consacrées au développement de l'enseignement secondaire ?

1.5.9.1. Les aides multilatérales de la BAD et de la Banque Mondiale

Ce qu'il faut souligner, c'est l'utilisation par ces deux institutions d'un instrument principal à savoir le document de « stratégies d'aide pays » qui leur permet d'effectuer des choix stratégiques au niveau de la conception des programmes et de l'affectation des ressources au secteur éducatif de tout pays qu'elles assistent.

La BAD et ses deux filiales que sont le Fonds Africain de Développement et le Fonds Spécial du Nigéria constituent ce que l'on appelle communément le «Groupe de la Banque Africaine de Développement ».

Le FAD est la filiale du groupe dont l'objectif essentiel est de mettre à la disposition des pays membres africains les plus démunis des ressources financières à des conditions favorables. Les ressources du FAD sont constituées grâce à des contributions et des reconstitutions opérées sur une base triennale par les membres.

Ce qu'il faut retenir, c'est que le FAD est le principal guichet de prêts concessionnels du groupe de la BAD auquel les pays à faibles revenus (comme le Burkina Faso) ont recours.

Tout comme la BAD, la Banque Mondiale constitue un groupe composé de quatre grandes filiales que sont la BIRD (Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement), l'IDA (Association Internationale pour le Développement), la SFI (Société Financière Internationale) et le MIGA (Agence Internationale de Garantie des Investissements). L'IDA est le guichet qui octroie des prêts concessionnels aux pays à faibles revenus. Les fonds de cette filiale proviennent pour l'essentiel des souscriptions et reconstitutions générales fournies par les pays membres les plus industrialisés.

Les crédits IDA présentent des conditions favorables. En effet, outre la durée de remboursement qui est d'un maximum de quarante ans, il y a un différé d'amortissement de dix ans. Ils ne portent pas d'intérêt mais seulement le paiement d'une commission de service de 0,75% sur le montant décaissé. Une commission d'engagement à taux faible est payée par l'emprunteur.

Les dons constituent un autre instrument de financement utilisé par ces deux institutions multilatérales de financement. Elles financent elles-mêmes ces dons ou les administrent par l'intermédiaire de partenariat.

De cette présentation sommaire des instruments de financement de la BAD et de la BM, il ressort un double constat :

Elles possèdent chacune un guichet qui octroie des prêts concessionnels dont les délais de remboursement s'étendent sur une longue période (40 à 50 ans), qui ne sont assortis que d'une commission de service de 0,75% l'an et souvent d'une commission d'engagement.

Ces prêts sont en général accessibles à des pays qui n'ont pas accès aux prêts non concessionnels de ces deux banques. L'avantage majeur qui en résulte, est la possibilité ainsi offerte à un grand nombre de pays en développement (au nombre desquels figure le Burkina Faso) de bénéficier de crédits.

Les deux guichets dont il s'agit sont le FAD (pour la BAD) et l'IDA (pour la BM). C'est le FAD et l'IDA qui ont offert leur appui financier au Burkina Faso dans le cadre de la préparation et de la mise en œuvre des projets éducation de l'enseignement secondaire.

Une autre caractéristique majeure de ces instruments de financement, c'est que ce sont des prêts d'investissement sectoriel qui n'étaient pas intégrés dans le cadre d'un programme national. Leur but était de financer le sous-secteur à travers des activités spécifiques.

Qu'en est-il de l'organisation administrative, mise en place pour la gestion des ressources provenant des aides multilatérales dans le cadre de l'exécution des projets éducation du secondaire ?

L'organisation pratique, mise en œuvre dans le cadre de l'exécution des projets éducation de l'Enseignement Secondaire, financés par la BAD et la BM au cours de la décennie écoulée comporte sans aucun doute des particularités mais notons surtout quelques aspects essentiels qui leur sont communs :

La mise en place d'une unité de coordination/Bureau d'exécution rattachée au cabinet du ministre et chargée notamment de coordonner et de suivre l'exécution de tous les volets des projets ; d'assurer la gestion financière et comptable des projets ; d'établir des rapports d'exécution des activités des projets, de veiller à la double application des procédures nationales et celles des institutions multilatérales ;

Une tutelle financière assurée par le Ministère des Finances et du Budget ;

Une réalisation des activités en rapport avec les différents ministères et autres partenaires impliqués tant à l'échelon central que délocalisé.

1.5.9.2. La Coopération bilatérale autrichienne

A l'instar des agences de financement multilatéral (BM et BAD), le dispositif d'aide à l'éducation aux pays en développement utilisé, par la coopération autrichienne est d'abord déterminé par sa stratégie d'aide aux pays. Cette stratégie d'aide aux pays tient compte des orientations définies et du champ d'intervention clairement spécifié dans sa politique sectorielle en matière d'éducation.

Au Burkina Faso par exemple, la stratégie d'aide au pays dans le cadre de l'éducation est résolument orientée comme précédemment soulignée en faveur du développement de l'enseignement technique et professionnel. L'Autriche utilise essentiellement des dons dans le cadre de son soutien au développement de l'enseignement secondaire technique et professionnel et le dispositif de gestion généralement mis en place est l'unité de coordination rattachée au ministère.

1.5.10. La présentation des projets d'éducation financés par la BAD, la BM ET la Coopération autrichienne

La présentation sera effectuée sous deux volets : d'abord une approche synoptique permettant d'offrir une vue générale de chaque projet et ensuite une présentation des objectifs, des composantes, des coûts prévisionnels et de la structure de gestion par projet.

1.5.10.1. Le projet d'amélioration de la qualité des enseignements primaire et secondaire (projet Education III)

1.5.10.1.1. Approche synoptique

Le projet d'amélioration de la qualité des enseignements primaire et secondaire (projet Education III), est la troisième intervention du groupe de la BAD dans le secteur de l'éducation au Burkina Faso. Il a été approuvé en 1991 par la BAD et l'accord de crédit relatif au projet, signé le 17 février 1992. La mise en vigueur du prêt est intervenue le 23 avril 1993 et le projet avait une durée initiale d'exécution de trois ans et demie. Les zones de couverture du projet étaient Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et deux provinces défavorisées (Namentenga et Soum).

1.5.10.1.2. Objectifs, composantes et structure de gestion

Objectifs

L'objectif de développement visé par le projet était d'aider à améliorer qualitativement et de favoriser l'extension des enseignements du premier et du second degré et à assurer la prise en compte des besoins spécifiques des femmes notamment en matière de formation.

Composantes

Afin de contribuer à l'atteinte de l'objectif de développement ci-dessus, le projet a mis en place trois composantes :

- La composante 1 : renforcement et amélioration de la qualité de l'enseignement de base et de l'alphabétisation de masse, visait de façon

spécifique à améliorer l'accès et la participation scolaire dans deux provinces défavorisées que sont le Namentenga et le Soum. Les actions d'investissement prévues étaient la construction et l'équipement de 207 salles de classe (soit 69 complexes scolaires), la construction de 69 latrines scolaires et de 207 logements de maîtres.

- La composante 2 : renforcement et amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire technique et professionnel, visait d'une manière spécifique à renforcer et à améliorer ce niveau d'enseignement sur la période de mise en œuvre du projet non seulement au plan de l'accès, mais aussi de la qualité et du suivi institutionnel. Au nombre des actions prévues dans la composante, on retient : un appui à la Direction de l'enseignement secondaire technique (équipement, mobilier, formation) ; la création du Lycée Professionnel de Bobo Dioulasso (construction, équipement, assistance technique au démarrage) ; l'extension du Centre de Formation Féminine et Artisanale (CFFA) de Ouagadougou (construction, équipement et appui à la réorganisation).
- La composante 3 : renforcement du bureau d'exécution du projet visait à renforcer (en équipement, mobilier, formation, assistance technique) le bureau d'exécution en vue d'une meilleure coordination des activités du projet.

Coûts prévisionnels

Le coût total estimatif du projet était estimé à 10 270 000 UC soit 8 486 947 milliards FCFA répartis entre la BAD 9 210 520 UC (montant du prêt) soit 7 637 013 184 FCFA et le Gouvernement 1 059 420 UC soit 849 934 170 FCFA.

L'exécution du projet Education III, a été pilotée par un bureau d'exécution (implanté au sein de la DEP du MESSRS) qui avait à sa tête un administrateur nommé par arrêté ministériel.

Ce bureau était chargé de coordonner et suivre l'exécution de tous les volets du projet ; assurer la gestion financière et comptable du projet ; établir les rapports trimestriels du projet ; veiller dans cette tâche à la double application des procédures nationales et celles de la BAD.

Le BEPE était composé d'un Chef de projet responsable de la coordination générale des activités ; un secrétariat ; la Division de la Comptabilité et de Gestion Financière, chargée de la tenue des états financiers du projet, de la préparation des demandes de paiements directs et de reconstitution de fonds de roulement ; la

Division du Suivi Technique, chargée du suivi et du contrôle des travaux de construction, la réception des ouvrages et l'établissement des décomptes en collaboration avec le Cabinet conseil et la Direction Générale de l'Architecture, de l'Habitat et de la Construction.

1.5.10.2. Le projet enseignement post-primaire (PEPP)

1.5.10.2.1. Approche synoptique

Le projet enseignement post-primaire élaboré par le gouvernement du Burkina Faso, a été approuvé le 24 décembre 1996 par la BM et l'accord de crédit a été signé le 24 janvier 1997. La mise en vigueur du prêt est intervenue le 16 octobre 1997 et le projet devait durer de 1997 à 2001, soit cinq ans. Il a couvert trente-huit provinces (38) provinces du pays et les villes de Ouagadougou, Bobo-Dioulasso et Koudougou.

Au nombre des bénéficiaires du projet, les élèves, les enseignants et les encadreurs pédagogiques du secondaire, les promoteurs des établissements privés, les ONG, les municipalités et les communautés où furent prévues l'implantation des CEG, l'école normale supérieure de Koudougou ainsi que différentes directions centrales du MESSRS, les étudiants et les universités de Ouagadougou et Bobo-Dioulasso.

1.5.10.2.2. Objectifs, composantes, coûts prévisionnels et structure de gestion

Objectifs

L'objectif global de développement du PEPP était d'accroître le nombre et la qualité des diplômés du secondaire grâce à un meilleur rapport coût/efficacité et à une plus grande équité entre les groupes de revenus et entre les sexes dans le système éducatif.

Les progrès enregistrés pour atteindre cet objectif de développement jusqu'en 2001 devaient être évalués en fonction des indicateurs suivants : le taux de transition entre le primaire et le secondaire devait passer de 27% en 1994/1995 à 30% en 2001 ; le taux moyen de redoublement devait être ramené de 25% à 20% en l'an 2001 ; le taux de réussite au BEPC devait augmenter de 35% à 50% en l'an 2001 ;

les effectifs scolaires au secondaire devaient augmenter de 42% par rapport aux effectifs de 1994/95 ; 8000 élèves de plus devaient être inscrits dans les dix (10) provinces à faible couverture et la proportion des filles devait atteindre 40% des effectifs inscrits.

Composantes

Pour atteindre l'objectif de développement fixé, le projet a comporté trois composantes :

Amélioration de l'accès et correction des disparités ;

Amélioration de la qualité et de l'efficacité du niveau post-primaire ;

Amélioration des capacités institutionnelles et de gestion du MESSRS.

La composante 1 : amélioration de l'accès et la correction des disparités dans l'Enseignement Secondaire général (1er cycle). Cette première composante a visé la mise en œuvre d'actions nécessaires pour accroître : le taux dans les provinces ayant un faible taux de scolarisation secondaire ; l'accès au secondaire dans trois zones autres que celles de Ouagadougou et Bobo-Dioulasso à travers des ONG ; les effectifs scolaires dans le privé.

Pour atteindre ces objectifs, les actions d'investissements suivantes étaient prévues : la construction et l'équipement de cinquante nouveaux CEG publics dans les provinces à faible taux de scolarisation secondaire. Le programme d'investissement au niveau de chaque CEG comprenait un paquet minimum financé par l'IDA et un volet complémentaire financé à 70% par l'Etat et 30% par les communautés consistant en la réalisation de 4 logements pour les enseignants ; la construction et l'équipement de trois nouveaux CEG de huit classes chacun, confiés en gestion déléguée aux ONG dans trois petites villes à travers un protocole d'accord et un cahier de charges signé avec le MESSRS ; la construction de dix CEG de huit classes chacun, dont sept gérés par le privé et trois par des municipalités ; l'extension des établissements privés existant à travers la construction de cent soixante salles de classe additionnelles (80 par le projet et 80 par le privé).

La composante 2 *:* amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement secondaire a visé la mise en œuvre d'actions nécessaires pour améliorer et réorganiser la formation initiale des enseignants ; améliorer et

réorganiser la formation continue des enseignants ; mettre à la disposition des élèves et des enseignants plus de livres scolaires et renforcer les programmes éducatifs.

Les actions prévues ont été les suivantes : une réforme de la structure organisationnelle et des programmes de formation initiale pour les enseignants du secondaire afin de permettre la formation d'environ deux cents élèves-professeurs chaque année dont vingt provenant des établissements privés ; un appui pédagogique à trois mille cinq cents enseignants et deux cent vingt directeurs d'école à travers la formation continue dans des institutions proches des établissements et de vingt conseillers pédagogiques auprès de l'équipe centrale d'inspection (la DIFPE) ; l'accroissement de la disponibilité du matériel pédagogique par l'acquisition : d'environ un million de manuels scolaires qui seront loués aux élèves sur la base de trois mille FCFA soit environ 5 euros pour un jeu de six ; dix mille livres de professeurs alloués gratuitement aux enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire ; la mise sur pied au niveau central d'une nouvelle direction des examens, concours et études pédagogiques (Office Central des Examens et Concours du Secondaire) qui avait la charge de renforcer la capacité d'évaluation et de testing des élèves ; la réalisation d'une étude en vue de la réforme des programmes de l'enseignement secondaire pour la formation scientifique et technologique et l'enseignement modulaire et la mise en œuvre des recommandations de la dite étude ;

La composante 3 *:* amélioration des capacités institutionnelles et de gestion du MESSRS a visé la mise en œuvre d'actions nécessaires en vue d'améliorer la fonction de planification aux niveaux régional et central ; améliorer la gestion des finances et du personnel et accroître les capacités de coordination et de gestion des projets.

De plus, quelques actions supplémentaires ont été prévues : le soutien aux activités de collecte et d'analyse des statistiques nationales de l'enseignement post-primaire ; des actions de formation au niveau local et à l'étranger afin de renforcer les capacités d'étude et de recherche ; la construction et l'équipement de trois directions régionales de l'Enseignement Secondaire et de trois pôles d'inspection de la DGIFPE ; L'appui à la coordination du projet et le suivi de son impact.

Coûts prévisionnels

Le coût total estimatif du projet était de 36,6 millions $ US soit 18,3 milliards FCFA répartis entre la Banque mondiale 26 millions $ US soit 13 milliards FCFA, le Gouvernement 7 millions $US (3,5 milliards FCFA), les Communautés locales 0,9 millions $US (450 000 000 FCFA) et le secteur privé 2,7 millions $ US (1,35 milliards FCFA).

L'exécution du PEPP a été pilotée par une unité de coordination qui a relevé de la tutelle du MESSRS. Cette unité de coordination était dirigée par un coordonnateur qui était chargé entre autres de: coordonner la mise en œuvre des différentes composantes ; donner des conseils professionnels et la voie à suivre aux services et aux agences de réalisation; contrôler et évaluer les résultats du projet.

Afin de réussir ces missions, le coordonnateur était assisté d'une équipe restreinte de techniciens et de personnel de soutien appuyés par des organes d'exécution, de suivi et de gestion des activités du projet ; l'ensemble de ces structures constituant l'unité de coordination.

Cette unité comprenait :

A l'échelon central, un comité de pilotage (présidé par le secrétaire général du MESSRS et composé du coordonnateur du projet, du DEP et du DAAF/MESSRS et les responsables des composantes et sous-composantes). L'unité de coordination constituée par le Coordonnateur du projet ; ii) le Secrétariat ; l'Administrateur Gestionnaire ; le Chargé de Programme ; le Service Administratif et de la Logistique, le Service Comptable ; le Service de Passation des Marchés et le conseil des composantes et sous-composantes.

A l'échelon régional et provincial, il fut prévu le comité régional, le comité provincial et le comité de gestion d'établissement. Arrêté n° 99-044/MESSRS/CAB/PEPP du 15 juin 1999 portant organisation de l'unité de coordination.

La réalisation des objectifs du projet devait donc faire intervenir des acteurs tant à l'échelon central, régional, provincial qu'à la base.

Au niveau central, les services techniques du MESSRS étaient chargés d'assurer la coordination au jour le jour et l'exécution des activités dont ils étaient responsables.

A la base, les communautés locales devaient intervenir dans la construction et l'entretien des infrastructures. C'est le cas aussi des comités locaux composés de

Hauts Commissaires, des DRES, des Préfets, des Maires, des Chefs d'Etablissements, des parents d'élèves, et des élèves. Les comités locaux étaient chargés entre autres de : participer à l'exécution, au suivi et à la gestion des activités du projet (à l'échelon local) ; contribuer à la mobilisation consciente des populations autour des activités du projet ; contribuer à associer les différents acteurs à la recherche de l'efficacité, de l'efficience et de la transparence dans la gestion du patrimoine d'un CEG ; contribuer à la recherche d'un enseignement de qualité dans les régions.

Des comités mis en place dans les douze (12) régions administratives (à l'époque) devaient s'occuper du suivi de l'exécution et de la gestion du projet aux niveaux régional et provincial. L'évaluation du projet devait être assurée conjointement par les directions du MESSRS sous la coordination du Chef du projet. La Direction des Etudes et Programme était responsable de la collecte, de la validation, de l'analyse et de la diffusion des données pertinentes.

Au titre des organismes partenaires du PEPP, on avait des promoteurs d'établissements privés, des ONG (s'intéressant au secteur de l'éducation), des municipalités, des communautés locales, FASO BAARA (agence d'exécution d'une partie des infrastructures des CEG), d'autres entreprises (chargées de la réalisation du génie civil des CEG non confiées à FASO BAARA) et enfin les partenaires habituels du Ministère de l'Economie et des Finances (DGCOOP, DCMP, etc.)

1.5.10.3. Le programme professionnalisation de l'enseignement technique et professionnel (PPETP)

1.5.10.3.1. Approche synoptique

Le programme de professionnalisation de l'enseignement technique et professionnel est un projet du MESSRS, financé par la Coopération autrichienne et exécuté par le Mouvement Autrichien des Jeunes Ouvriers (MAJO). Sa conception visait à répondre aux besoins de renforcement et de professionnalisation de l'enseignement technique et professionnel au Burkina Faso.

L'exécution du PP/ETP est prévue sur trois phases. La première phase d'une durée prévisionnelle de trois ans devait démarrer le 1er avril 2004 et s'achever le 31 mars 2007. Le PP/ETP dans cette première phase a concerné trois établissements d'enseignement technique dont deux situés à Ouagadougou : le collège

d’enseignement technique féminin (CETF), le centre d’enseignement technique et de formation professionnelle Dr Bruno Buchwieser et le lycée professionnel de Bobo-Dioulasso.

1.5.10.3.2. Objectifs, composantes, coûts prévisionnels et structure de gestion

Objectifs

L’objectif global du programme est de « contribuer à l’acquisition de compétences par les professionnels à travers des formations professionnelles dispensées par des dispositifs d’enseignement techniques et professionnels et de la formation professionnelle qui répondent à la demande sociale du pays ».

Pour ce qui concerne l’objectif de la première phase, il était ainsi formulé : « la qualité de l’enseignement technique et professionnel dans les établissements ciblés est améliorée et répond aux besoins du milieu professionnel dans un cadre institutionnel viable et dynamique ».

Deux composantes ont caractérisé cette première phase du programme :

L’amélioration de la qualité de l’enseignement technique et professionnel initial au collège d’enseignement technique féminin, au centre d’enseignement technique et de formation professionnelle Dr Bruno Buchwieser et au lycée professionnel de Bobo ;

L’amélioration des relations de ces trois établissements avec le milieu professionnel.

Afin de réaliser l’objectif de la première phase du programme, sept résultats attendus ont été définis :

Les référentiels, programmes de formation et règlements des examens des différentes filières des établissements ciblés sont révisés/élaborés et appliqués ;

Les différentes filières des établissements ciblés sont dotées de moyens pédagogiques appropriés ;

L’encadrement pédagogique et le recyclage des enseignants des établissements ciblés sont régulièrement assurés ;

Les relations établissements ciblés/milieu professionnel sont renforcées et améliorées ;

Les capacités de gestion et de pilotage du personnel administratif des établissements ciblés sont renforcées ;

Les thèmes transversaux portant sur l'environnement, le genre et les IST/VIH sont intégrés de façon efficace dans les résultats du programme ;

La gestion, le suivi/évaluation et les relations extérieures du programme sont assurés de façon efficace.

Coûts prévisionnels

Le budget de cette première phase du programme professionnalisation de l'enseignement technique et professionnel (PP/ETP), financé par la coopération autrichienne (sous forme de don) s'élevait à 1 300 000 euros soit 852 767 811 FCFA. Le montant de la contrepartie nationale de l'Etat burkinabé n'a pas été déterminé, mais il a été intégré dans la prise en charge partielle des dépenses de fonctionnement (électricité, eau, téléphone etc.) et les salaires perçus par les membres des équipes des projets. Sur le budget global de cette première phase (852 767 811 FCFA), 787 268 472 FCFA (soit un peu plus de 92%) devaient être gérés par la coordination du programme et les 65 498 339 FCFA (environ 8%) par le siège du MAJO en Autriche.

Structure de gestion

Le MESSRS assurait la tutelle technique de l'exécution du programme. L'organisation et le pilotage ont été assurés par le biais de trois organes qui étaient par ordre hiérarchique, le comité de pilotage, l'agence d'exécution et l'équipe de programme.

Le comité de pilotage *:* ses missions consistaient à orienter le programme ; vérifier les engagements selon le plan d'orientation et les rapports d'activités. Présidé par le Secrétaire Général du MESSRS, il se réunissait annuellement sur convocation de ce dernier. Au nombre des prérogatives du comité, figuraient les réorientations possibles que l'évolution du programme viendrait à rendre nécessaire. « Il était composé des représentants du i) MESSRS ; ii) du ministère des finances et du budget ; iii) du ministère du travail de l'emploi et de la jeunesse, iv) du Bureau de coordination de la coopération autrichienne au Burkina Faso, v) de l'Agence d'exécution ; vi) d'associations professionnelles de filières d'interventions (maximum 4), vii) des trois établissements concernés (à travers les chefs d'établissement), viii)

de l'équipe de coordination du projet, en l'occurrence la Coordinatrice qui en assurait le secrétariat. »

L'agence d'exécution : elle assurait par le canal de l'équipe de programme, un mandat qui était celui de mettre en œuvre convenablement le programme. L'agence a été choisie par un appel d'offre international. L'essentiel de sa mission consistait à mettre au travail l'équipe de programme.

L'équipe de programme : c'est le niveau opérationnel pour la mise en œuvre concrète des activités du programme. L'équipe était sous la responsabilité de la coordinatrice et exécutait le programme d'activités et le budget prévisionnel arrêtés par le comité de pilotage et lui en rendait compte annuellement. Cette équipe était constituée par la coordination et des équipes de projet :

La coordination était constituée par trois membres (la coordinatrice, une secrétaire comptable, et un chauffeur-agent de liaison).

Concernant les équipes de projet, au nombre de trois, chacune était chargée de mettre en œuvre les activités du programme dans l'établissement. Chaque équipe de projet comprenait le chef d'établissement, l'intendant/économe et le responsable du centre des ressources.

1.5.11. Bilan des interventions au niveau de l'enseignement secondaire et analyse des résultats obtenus

Il s'agit dans un premier temps de dresser un bilan général des résultats enregistrés suite à la mise en œuvre des projets Education III, enseignement post-primaire et PP/ETP (première phase) ; ensuite d'analyser les acquis et les insuffisances qui en ont découlé, puis de dégager les constats majeurs qui s'imposent.

1.5.11.1. Bilan général de l’exécution physique et financière des activités

1.5.11.1.1. Du projet Education III

Exécution physique

Le projet Education III a été exécuté au-delà de la période initiale qui lui était impartie. Prévu dés le départ pour 3 ans et demi, il a été finalement clôturé à sa neuvième année d’exécution. Au nombre des raisons, figurent entre autres le long délai mis par le Burkina Faso pour satisfaire les conditions de mise en vigueur du prêt, (10 mois), la dévaluation du FCFA et la faible maîtrise des procédures de la BAD par les agents d’exécution du projet. Le retard dans le démarrage et dans l’achèvement des activités va ainsi constituer la première difficulté de ce projet dès sa naissance. L’examen des activités réalisées se focalisera uniquement sur les deux principales composantes du projet. La troisième ayant juste renforcé le BEPE dans son fonctionnement.

Composante 1 : Renforcement et amélioration de la qualité de l’enseignement de base et de l’alphabétisation de masse

Au titre de la composante et conformément aux prévisions, il a été réalisé 207 nouvelles salles de classe, 207 logements de maîtres et 69 blocs de latrines dans les provinces du Soum, et du Namentenga. Tout le mobilier initialement prévu (soit au total 6210 tables bancs, 276 bureaux, 416 chaises) fut réceptionné et livré dans toutes les nouvelles salles de classe construites.

Si le mobilier livré a été de bonne qualité, il n’en a pas été de même pour ce qui concerne la réalisation de l’intégralité des complexes scolaires. En effet, vingt complexes réalisés par une des entreprises impliquées dans les constructions présentaient de nombreuses insuffisances (étanchéité de la toiture, fissures au niveau des murs, serrures non fonctionnelles).

En ce qui concerne la fréquentation scolaire proprement dite de ces nouvelles infrastructures réalisées, il a été constaté des effectifs moyens par classe très bas par rapport aux prévisions établies sur la base des effectifs convenus au Burkina Faso (en moyenne 70 élèves par classe) au moment de l’évaluation du projet. En effet, pour certaines écoles (école de Naré et secteur 4 de Tougouri), les effectifs

moyens étaient de 15 par salle de classe malgré le système multigrade à cause de la faible demande sociale d'éducation.

Les activités de cette composante n'ont pas été réalisées au bénéfice de l'enseignement secondaire. Cependant, leur mise en œuvre est intéressante dans la mesure où la tutelle des projets éducation financés par la BAD, va relever institutionnellement du MESSRS à partir du projet Education III.

La mauvaise qualité d'une partie des infrastructures scolaires réalisées et la faible demande éducative sociale apparaissent comme les problèmes majeurs qui vont découler de la réalisation des activités de la composante 1.

Composante 2 *:* Renforcement et amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire technique et professionnel.

Appui à la Direction de l'enseignement secondaire technique (*DEST*) : les équipements de bureau et mobilier prévus ont été acquis pour la direction avant sa suppression.

La direction ayant été supprimée, tout le volet formation destiné à son personnel a été remplacé par un séminaire de formation sur l'élaboration des référentiels des filières de formation.

Construction et équipement du Lycée professionnel de Bobo-Dioulasso *(LPB)* : les travaux furent achevés en février 2000 et ont permis de réaliser deux bâtiments R+1 abritant chacun douze salles de classe, une infirmerie, un bâtiment administratif, un réfectoire, les bureaux du chef des travaux, sept bâtiments abritant chacun un atelier, trois guérites de gardien, une maisonnette de transformateur, des toilettes pour élèves, une clôture et une bâche à eau. Les travaux ont été de bonne qualité. Tous les équipements prévus, à l'exception des équipements de laboratoire destinés à l'analyse de la qualité des produits agro-alimentaires furent livrés. Enfin les différentes prestations relatives à l'assistance technique au LPB en équipement, formations industrielle et commerciale etc. furent menées.

Extension du centre de formation féminine et artisanale : les travaux ont permis la réalisation d'un bâtiment administratif, d'un bâtiment servant de salle d'exposition, de trois bâtiments pour les ateliers de tissage, de broderie et leur atelier de préparation, de toilettes, une clôture, deux aires de séchage ouverts. Dans l'ensemble les travaux d'extension n'ont pas été de bonne qualité. En effet, des insuffisances ont été relevées au niveau de la qualité du lot principal (gros œuvre,

charpente couverture, menuiserie métallique et bois, plomberie sanitaire) exécuté par une des entreprises. Les travaux ont été exécutés avec un grand retard par la faute de l'entreprise dont l'organisation et la gestion interne ont présenté de nombreuses lacunes.

Tout le matériel dont l'acquisition était prévue l'a été à l'exception des trente métiers à tisser. Toutes les activités d'assistance technique au centre ont été menées et ont concerné principalement les domaines relatifs à l'initiation et l'organisation des études pour les activités de production, le contrôle de la qualité et de la commercialisation des produits, etc. Les formations ont été jugées satisfaisantes dans l'ensemble.

Les insuffisances globales notées concernent d'une part le volet équipement : la non acquisition des 30 métiers à tisser dans le cadre de l'extension du CFFA et ceux de la filière agro-alimentaire. Leurs marchés ont été attribués mais ils n'ont pas pu être acquis au cours de la vie du projet, pour n'avoir pas été exécutés à temps par le BEPE. Le deuxième problème est l'insuffisance du budget annuel alloué au fonctionnement de ces structures notamment le LPB, pour assurer l'entretien et le gardiennage des locaux. Le troisième problème est relatif à la mauvaise qualité des infrastructures réalisées dans le cadre des travaux d'extension du CFFA. Et enfin la quatrième grosse difficulté est celle relative à l'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement technique et professionnel : ce fut notamment le cas des premiers sortants du LPB, dans la mesure où les filières de formation n'étaient pas connues des opérateurs économiques. Cela pose du même coup, la question d'une prise en compte des besoins réels du marché du travail qui n'a apparemment pas fait l'objet d'une étude approfondie.

Exécution financière

Evalué au départ à 10,27 millions d'UC, le coût total du projet sera actualisé à un montant de 10 235 572 UC en 1994, suite à la dévaluation du FCFA. Sur la base du plan de financement qui sera défini, la contribution du FAD devait être de 9 210 520 UC, soit 88,72% et celle du gouvernement de 1 025 052 UC, soit 11, 28% du montant total du prêt.

A la fin de l'exécution du projet, le montant décaissé sur le prêt FAD était de 8 326 610,99 UC, soit 90,4% du montant total du prêt. Sur la contrepartie du

gouvernement, le montant décaissé a été de 1 009 015,50 UC soit 98,4% du montant prévu.

Ce qu'il faut enfin retenir de cette exécution budgétaire, c'est que le solde du projet a été annulé compte tenu du fait que le projet a été prorogé à trois reprises et que le BEPE n'arrivait pas à effectuer les activités restantes. La prorogation, lorsqu'elle devient répétitive est une source d'inefficience et l'annulation du solde du projet en constitue la conséquence, puisque l'Etat va quand même le rembourser.

1.5.11.1.2. Du projet enseignement post-primaire (PEPP)

Exécution physique

Suite à la signature de l'accord de crédit le 24 janvier 1997, La mise en vigueur du prêt au titre de ce projet est intervenue le 16 octobre 1997, soit dix mois plus tard. Le PEPP a connu deux prorogations et a été clôturé le 30 avril 2004 (soit trois ans après la date de fin initiale). Tout comme le projet Education III, on note que le retard dans le démarrage et dans l'achèvement des activités a concerné aussi la mise en œuvre de ce projet.

Au titre des trois composantes du projet, les activités réalisées ont été les suivantes :

- Composante 1 : Amélioration de l'accès et correction des disparités dans l'Enseignement Secondaire général (1er cycle).

Sur les soixante trois CEG dont la réalisation était prévue, cinquante ont été construits et équipés dans des localités desservies et leur gestion a été confiée à des institutions publiques ; trois ont été réalisés et confiés en gestion déléguée à des ONG à but non lucratif. Sur les dix (10) autres restants, sept ont fait l'objet d'une location vente à des privés et les trois confiés en gestion déléguée à des municipalités. Soixante-quatre salles de classe complémentaires sur les cent quatre-vingt prévues ont été réalisées dans des écoles privées existantes dans le cadre du système de contrepartie. Enfin deux véhicules ont été acquis pour appuyer la DEP et le SP/CNSSP dans le cadre des missions de supervision des travaux et de coordination des activités de la composante.

D'une façon générale, les travaux ont été exécutés par des entreprises locales recrutées par voie d'appels d'offres suivant les procédures acceptées par l'IDA. Démarrés en 1998, ils se sont déroulés à travers une série de campagnes : 1998-

2000 construction de 30 CEG publics (Faso Baara) ; 2000-2001 construction de 20 CEG publics (projet/DEP) ; 2001-2002 construction de CEG privés (projet/DEP), construction de classes complémentaires (projet/DEP).

Au titre des insuffisances les plus importantes, on note : Un retard dans l'exécution des travaux de construction ; un faible niveau d'exécution des logements d'enseignants prévus au niveau des CEG publics. Dans le cadre d'une mission d'évaluation qui a concerné un échantillon de 18 CEG publics sur la cinquantaine réalisée, on a pu constater l'ampleur de ce problème : Seulement six CEG ont vu leurs logements d'enseignants complètement exécutés (Yalgo, Bani, Doulougou, Sourgoubila, Thiou, Bama), certains n'en étaient que partiellement équipés (Markoye, Zeguédéguin, Gorgadji, Tiéfora).

Pour le reste, la mission a constaté des exécutions partielles ou inexistantes. Par ailleurs, les logements entièrement exécutés présentent des malfaçons importantes parfois préjudiciables à leur bonne utilisation ; la mauvaise qualité dans la réalisation des ouvrages ; les difficultés rencontrées par les promoteurs privés ou les ONG pour faire fonctionner les établissements. En effet, pour les sept CEG en location vente à des promoteurs privés et les trois CEG en gestion déléguée à des ONG, leur difficulté majeure dès le départ a été celle de la faiblesse des effectifs scolaires. Ce qui fait que les promoteurs de ces établissements sont obligés de supporter personnellement les coûts de fonctionnement de ces établissements. Une situation qui n'offre pas de perspectives viables quant à l'amélioration de l'accès à l'enseignement secondaire général (objectif initial visé dans le cadre de la stratégie). Par ailleurs le fait que ces établissements aient été implantés loin des habitations ou très près d'établissements publics fortement concurrents, expliquent la faiblesse de leurs effectifs. Sur les trois CEG, initialement en gestion déléguée avec des ONG, seul un est actuellement opérationnel.

Au vu de ces faibles effectifs, il apparaît assez clairement que les budgets consolidés de ces CEG, enquêtés ne peuvent qu'être déficitaires. En effet alors que le coût unitaire moyen par élève était estimé à 121 800 F CFA (186 euros) en 2002-2003 et 61 600 FCFA (94 euros) en 2003-2004, la facturation moyenne par élève pour les mêmes périodes était respectivement de 46 500 FCFA (71 euros) et 50 400 FCFA (77 euros). Comme évoqué précédemment, le contexte de la concurrence avec les établissements publics avoisinants ne les autorisait pas à dépasser ces montants.

Il faut signaler enfin au titre des insuffisances, le manque d'enseignants et de personnel administratif et de soutien dans les établissements nouvellement créés. Dans beaucoup de cas, surtout au niveau des CEG implantés en milieu rural, hormis le Directeur dont la présence était effective, le reste du personnel n'était pas présent.

- Composante 2 : Amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement secondaire

Cette composante visait essentiellement la réforme et l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants, l'accroissement du stock de manuels scolaires et l'amélioration des programmes éducatifs existant.

Réforme et amélioration de la formation initiale : au titre des actions réalisées, on note l'acquisition d'équipements (photocopieurs, micro-ordinateurs, etc.), de moyens logistiques (véhicules 4X4, minibus), de matériels pédagogiques (abonnement à des périodiques, achat de 50508 livres) au profit des structures impliquées dans la formation initiale ; des activités de formation (six formateurs, 30 conseillers pédagogiques, élèves professeurs en didactique dans les disciplines mathématiques, sciences de la vie et de la terre, histoire-géographie et français, 199 tuteurs pour les élèves professeurs).

Réforme et amélioration de la formation continue : au titre des actions principales réalisées, on peut citer l'acquisition d'équipements et de moyens logistiques (photocopieurs, machines de reprographie, machines à écrire, machines à calculer, rétroprojecteurs, véhicules) au profit des structures impliquées dans la formation continue que sont la DGIFPE, les DRES et les CEG ; l'acquisition de 50508 livres de bibliothèque et des activités de formation qui ont concerné 21 inspecteurs (formés en didactique au Canada, en Grande Bretagne et au Canada), 518 proviseurs d'établissements publics et privés, 58 conseillers pédagogiques, 1840 enseignants ; la réalisation des études sur la faisabilité de l'approche modulaire et sur l'expérimentation technologique.

La formation continue des enseignants n'a été que partiellement exécutée. En effet sur un échantillon de 21 établissements visités, les enseignants ont tous affirmé (en dehors de quelques stagiaires de l'ENSK) n'avoir reçu aucune visite de Conseiller pédagogique, ni d'inspecteur. Quelques uns (très peu) disent avoir participé à des rencontres pédagogiques (rapport d'évaluation du PEPP, 2004).

La raison principale est liée au fait que la DIFPE, principale structure en charge de la formation continue, ne s'est pas sentie réellement impliquée dans la mise en œuvre des ENSK, DGIFPE, DRES et CEG.

Par ailleurs, la non pertinence de certaines formations effectuées à l'étranger constitue une des insuffisances relevées en raison du fait que leur organisation au plan local auraient permis à plus d'encadreurs pédagogiques d'y prendre part.

Accroissement du stock de manuels scolaires : les principales actions réalisées sont l'acquisition de mobilier et d'équipement pour le service des manuels scolaires ; l'achat de 1 815 500 livres au profit des élèves du public et du privé ; l'achat de 304 mallettes pédagogiques pour les CEG, 140 mallettes pour les encadreurs, 1840 armoires pour rangement de livres, 56 coffres forts pour intendants ; des activités de formation ayant porté sur des voyages d'études dans des pays (Madagascar, Togo) afin de s'inspirer de leurs expériences dans le domaine, la formation de 635 bibliothécaires et de 15 relieurs et enfin des actions de sensibilisation.

Les manuels d'élèves ont certes été acquis, mais les insuffisances signalées sont relatives : au faible accès aux manuels scolaires par les établissements en location vente, ces derniers devaient les acheter au PEPP au prix de la livraison ; ce qui fait qu'ils avaient un nombre plus réduit de manuels ; à l'insuffisance des manuels acquis au profit des professeurs ; à la gestion des stocks de livres par établissement du fait du nombre très réduit, voire inexistant de personnel administratif (surveillant); et enfin au retard dans la livraison des manuels aux établissements.

Amélioration des programmes éducatifs existant : au titre des actions principales réalisées, on peut citer la construction et l'équipement du siège de l'OCECOS et la réalisation de l'étude de faisabilité sur la réforme des curricula.

L'activité relative à l'élaboration de programmes pour la formation scientifique et technologique et l'enseignement modulaire n'a pas pu être conduite à terme.

- Composante 3 : Amélioration des capacités institutionnelles et de gestion du MESSRS

Au titre des principales actions réalisées dans cette composante, on a pu noter : un soutien à la DEP mais aussi aux DRES dans le cadre des activités de collecte et d'analyse des statistiques nationales de l'enseignement post-primaire. Ces structures ont bénéficié de mobilier de bureau, d'équipements, de moyens logistiques et de formations tant au plan local qu'à l'étranger. Pour les agents de la

DEP en particulier, les formations ont concerné des domaines assez variés de la planification allant des statistiques et la carte scolaire à l'évaluation des projets ; la construction et l'équipement des sièges des trois directions régionales de l'enseignement secondaire ; un soutien aux 13 DRES, à la DGIFPE, la DAF, la DGESG, en équipement et en moyens logistiques ; un appui à des services centraux et déconcentrés tels que la DRH, la DAF, la DGIFPE, l'OCECOS, l'ENSK, les DRES, par des formations tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays.

Il apparaît donc que le projet a contribué à assurer aux principaux services centraux et déconcentrés du MESSRS, les appuis nécessaires afin de mieux les impliquer à la réalisation des objectifs visés. Cependant les insuffisances se rapportant à ce renforcement institutionnel concernent surtout le volet des formations.

En effet, certaines formations, notamment celles se déroulant à l'extérieur compte tenu de leur spécificité (domaines pointus) et leur coût n'ont pas permis la participation d'un grand nombre. Hormis cette dimension du nombre réduit de participants, il y a le fait que certaines d'entre elles ont eu une durée si courte qu'on est enclin à s'interroger sur leur impact réel sur les prestations des agents bénéficiaires. L'identification des profils requis devant bénéficier de ces formations n'a souvent pas été bien menée. Par ailleurs, la mise en place de dispositifs (plans de formation) et de mécanismes permettant de tester et de contrôler les connaissances acquises à l'occasion de ces stages et surtout de les partager avec ceux qui n'ont pas fait ces déplacements n'ont pas souvent été effectifs.

Exécution financière

Sur un coût total estimé à 18 milliards, 300 millions FCFA soit 27 439 481 euros, les dépenses totales effectuées à la fin du projet s'élevaient à 17 milliards, 665 millions CFA soit 25 915647 euros. Sur ce montant total, on retiendra principalement les contributions de l'IDA et du gouvernement burkinabè qui ont été estimées respectivement à 15.071.000 000 FCFA soit 22 974 085 euros et 2.527 000 000 FCFA soit 3 852 134 euros. On retient de cette exécution budgétaire que la contribution de l'IDA va au-delà du montant initial du prêt, ce qui est tout simplement dû à la remontée du cours du dollar pendant la période d'exécution du projet. Cela a permis au projet de financer un grand nombre d'activités complémentaires.

Les procédures ayant régi les dépenses ont concerné l'acquisition des biens, des travaux et des services et la budgétisation des activités menées.

Concernant, l'acquisition des biens, travaux et services, il convient au préalable de préciser que tout emprunteur auprès de la BAD et de la BM est responsable de l'exécution des projets et par voie de conséquence, de la passation des marchés.

Cependant, ces deux institutions vérifient que les prêts sont bien utilisés et que les passations des marchés de fournitures et travaux ont été conformes aux procédures arrêtées dans les accords de crédit.

Dans le cadre de la mise en œuvre des projets Education III et PEPP, la BAD et la BM ont offert la possibilité au Burkina Faso selon les circonstances, d'acquérir des biens et des services selon diverses procédures.

Six types de procédures ont été utilisés : appels d'offres local et international, acquisitions par demande locale et internationale de cotations, lettres de commande et consultations sur liste restreinte conformément aux directives des Banques.

La passation des différents marchés relatifs à l'exécution des activités de ces projets a été supervisée par la DCMP et cela conformément aux textes en vigueur au Burkina Faso et compte tenu des règles de procédure d'acquisition de biens et services qui sont spécifiques à la BAD et à la BM. Dans l'ensemble, on note que l'acquisition des biens, travaux et services, a été faite conformément aux règles de procédures des Banques et des accords de prêt à l'exception de quelques cas, où on a modifié le mode initial d'acquisition pour plus d'efficacité avec cependant l'accord des Banques.

Citons par exemple le matériel du Lycée Professionnel de Bobo Dioulasso et du CFFA, prévu pour être acquis par demande internationale de cotation et acquis finalement suite à un appel d'offre international.

Les procédures d'acquisition des biens et services, au-delà de la complexité qu'elles laissent entrevoir, constituent l'aspect le plus important dans l'exécution administrative et financière des projets. En effet, si l'attribution d'un marché faite par le pays emprunteur n'est pas conforme aux procédures arrêtées, aucun décaissement n'est fait ; et au niveau des banques, on retranche du compte de prêt le montant du prêt applicable au marché concerné.

Signalons enfin que les difficultés ont moins résidé dans ces procédures que dans le respect des dispositions contractuelles par certains prestataires dont

l'organisation et la gestion interne présentaient des lacunes. Ce qui, de toute évidence a entaché la qualité de certains ouvrages réalisés et a entraîné des retards d'exécution préjudiciable aux performances de ces interventions.

Pour ce qui est de la budgétisation des activités menées, deux procédures de décaissement ont été utilisées dans le cadre de la mise en œuvre des projets enseignement post-primaire et Education III : *la formule du compte local* : ces deux projets avaient des comptes domiciliés dans des banques de la place et celle du paiement direct, où les paiements ont été effectués directement par la BAD et la BM. Un autre compte, toujours au plan local était ouvert au nom de ces projets au niveau du Trésor public et recevait les tranches annuelles de la contrepartie de l'Etat.

Les comptes localisés auprès des institutions bancaires de la place ont servi à faire face aux dépenses de fonctionnement des structures de gestion de ces projets : frais de carburant, de mission, salaires du personnel et charges relatives à l'entretien des équipements.

Cependant, outre les dépenses de fonctionnement, le compte local a servi aussi à rembourser des paiements effectués par l'emprunteur. En effet, ce type de compte prend en charge les dépenses effectuées par l'emprunteur jusqu'à un certain seuil. Ces seuils ont été respectivement de vingt mille unités de compte pour le projet Education III et de vingt mille dollars US pour le PEPP. Généralement, après ce type de paiement, à partir du compte local, l'emprunteur se fait rembourser par l'institution financière auprès de laquelle elle est emprunteuse, après justification jusqu'à un certain pourcentage, des dépenses effectuées.

Le paiement direct était effectué à la demande du pays emprunteur par virement bancaire au profit d'un fournisseur.

Toutefois, ce mode de paiement ne prenait en charge que les dépenses qui atteignaient un certain seuil (supérieur au seuil de paiement autorisé au niveau du compte local) et obéissait au respect d'un certain nombre de conditions. Par exemple, lorsqu'il s'agissait d'un paiement à effectuer dans le cadre d'un contrat d'achat, l'approbation du contrat par la Banque concernée, constituait un préalable et elle devait avoir une copie signée en sa possession. Le nom du bénéficiaire ainsi que le nom et l'adresse complète des banques commerciales domiciliataires (en plus du numéro de compte et de codes bancaires) devaient être indiqués clairement par l'emprunteur. Dès lors que le paiement de la demande de décaissement était autorisé par la BAD ou la BM, des instructions étaient alors données aux banques

dépositaires afin que le paiement des sommes demandées, soit effectué sur le compte du bénéficiaire. Le contrôle et la gestion budgétaire de ces deux projets, ont été assurés grâce à la mise en place de deux principaux instruments : les manuels de procédures comptables et financières et des audits annuels des comptes élaborés sur contrat par des cabinets indépendants. L'objectif visé principalement à travers les audits était de s'assurer que la régularité et la conformité des dépenses étaient respectées. En ce qui concerne par exemple, le projet Education III, son manuel de procédures comptables, administratives et financières a été élaboré par le cabinet ACECA international et livré le 21 mai 1996. Les audits de compte du projet (1993 au premier trimestre 2001), ont été réalisés par le même cabinet et les résultats de ces audits ont été transmis à la BAD.

Les activités menées dans le cadre de l'exécution des projets Education III et enseignement post-primaire, ont fait l'objet de suivi et de contrôle par différents acteurs comme déjà mentionné dans la présentation de leur structure de gestion respective.

Le BEPE/unité de coordination : leurs missions ont consisté à coordonner la mise en place des activités prévues.

Concernant le bureau d'exécution du projet Education III par exemple, la Division du suivi technique a effectué le suivi et le contrôle de l'évolution des travaux en collaboration avec la DGAHC et/ou des différents cabinets conseils et le LNBTP. Ces contrôles ont consisté en des vérifications techniques sur le terrain, à l'issue desquelles les travaux en cours ou achevés étaient appréciés de façon globale.

Le suivi et le contrôle ont aussi concerné les aspects liés à la formation des personnels d'éducation, à la fourniture d'équipements, de manuels scolaires et de matériels didactiques.

L'unité de coordination du PEPP, s'est elle aussi attelée à assurer ses missions de coordination des activités en rapport avec les structures du ministère. Le suivi et le contrôle des activités ont fait l'objet de rapports d'exécution qui étaient transmis périodiquement à la BAD et à la Banque mondiale. Sur la durée de vie du projet Education III, par exemple le BEPE a soumis régulièrement à la BAD 28 rapports d'exécution trimestriels et un rapport d'achèvement du projet en 2002. Pour le contrôle et le suivi, les insuffisances signalées et se rapportant aux unités de gestion de ces projets (le PEPP notamment) concernent leur faible présence sur le terrain, ce qui ne leur a pas permis de constater certains blocages (cas des manuels

scolaires et de certains équipements qui sont arrivés en fin de projet et des problèmes rencontrés dans la construction des logements) ; l'absence de dialogue permanent avec les services centraux et déconcentrés du ministère à travers des rencontres à intervalles réguliers en dehors de celles du comité de pilotage.

L'Agence Faso Baara : cette agence comme précédemment évoquée, a été responsabilisée par rapport à la réalisation des 30 premiers CEG publics. Aussi, elle a eu à procéder à la maîtrise d'une partie des ouvrages réalisés.

Les bureaux d'étude : les travaux de construction ont été suivis par des bureaux d'études locaux recrutés par voie de consultation.

La DEP : principale direction du ministère, impliquée tant dans la collecte et la validation des données pertinentes (par rapport aux performances des projets) que dans le suivi des réalisations physiques a joué sa partition. Cependant, le problème de cette structure était plus lié au déficit en ressources humaines qualifiées dans le cadre du contrôle et du suivi des activités.

En ce qui concerne ce déficit en ressources humaines qualifiées par exemple, le personnel de la DEP, associé aux visites de chantier n'avait pas les qualifications requises pour apprécier la qualité des infrastructures scolaires réalisées. Si bien que certaines visites de chantier n'avaient pas une réelle portée en termes d'efficacité dans le suivi des activités.

Les comités régionaux, provinciaux et locaux, mis en place dans le cadre du PEPP, afin d'intervenir dans la construction et l'entretien des infrastructures scolaires n'ont pas fonctionné de manière optimale. En témoigne le faible niveau d'exécution des logements d'enseignants prévus au niveau des CEG publics.

1.5.11.1.3. Du programme professionnalisation de l'enseignement technique et professionnel (PP/ETP)

Exécution physique

La première phase du PP/ETP a démarré ses activités le 1er avril 2004 et s'est achevée le 31 mars 2007. Afin de mieux faire percevoir le niveau des activités réalisées par résultat, les sept résultats qui étaient visés sont progressivement repris.

- Résultat 1 : les référentiels, programmes de formation et règlements d'examen des différentes filières des établissements ciblés sont révisés ou élaborés et appliqués. Ce résultat a comporté huit activités, cependant, seule

l'activité relative à l'identification des référentiels à élaborer/réviser, a été réalisée de façon convenable à la fin du projet. L'activité principale d'élaboration pour les deux principales filières (électrotechnique, coupe couture) n'a pu être achevée avant la fin du projet. Le taux d'exécution est estimé à 15%. La principale structure chargée de la mise en œuvre de ce résultat était la DGIFPE, toutefois, des difficultés budgétaires au début du programme n'ont pas permis le démarrage des activités. L'allocation des ressources en 2005, n'a pas non plus accéléré l'exécution des activités ciblées.

- Résultat 2 : les différentes filières des établissements ciblés sont dotées de moyens pédagogiques appropriés. Intimement lié au résultat 1 dans sa mise en œuvre, ce résultat comprenait cinq activités principales. Seule une activité principale, celle relative à l'inventaire du matériel existant et aux équipements complémentaires à acquérir a été entièrement réalisée. Ce qui a permis aux établissements d'acquérir du petit équipement. Des équipements complémentaires de base, des ouvrages et revues didactiques ont également été acquis. Des cellules de maintenance ont été créées et formées par le GET-FC. Le taux d'exécution est estimé à 40%.
- Résultat 3 : l'encadrement pédagogique et le recyclage des enseignant(e)s des établissements ciblés sont régulièrement assurés. Ce résultat a comporté huit activités. Les seules visites de classe et d'animations pédagogiques soutenues par le programme ont eu lieu au LPB en avril 2006 et ont profité à trente enseignants. C'est dire que cette activité n'a pu être menée au sein des deux autres établissements ciblés. Pour le perfectionnement, les enseignants du CETF et du LPB ont bénéficié de sessions, alors que le CETFP-BB n'a pu qu'identifier ses besoins. Les voyages d'étude prévus ainsi que les stages en entreprise n'ont pas pu être effectués. La formation aux NTIC des enseignants (initiations en Word, Excel, et Internet) a été réalisée et des équipements informatiques ont été livrés aux trois établissements. Le taux d'exécution est estimé à 30%.
- Résultat 4 : les relations établissements ciblés/milieu professionnel sont renforcées et améliorées. Ce résultat a comporté dix activités et a occupé une place non négligeable dans l'atteinte de l'objectif de la phase. Des dépliants et bulletins ont été diffusés auprès des professionnels. Les activités relatives à

l'appui conseil pour la création d'associations professionnelles n'ont pas été réalisées. La plupart des centres de ressources (à l'exception de celui du CETF) n'ont pas constitué un véritable attrait pour les professionnels malgré l'existence d'équipements. Des activités ont certes été réalisées par les trois centres de ressource avec les professionnels, mais leur ampleur ne permet pas d'affirmer qu'il ya eu un rapprochement étroit. Le taux d'exécution est estimé à 10%.

- Résultat 5 : les capacités de gestion et de pilotage du personnel administratif des établissements ciblés sont renforcées. Le résultat a comporté sept activités parmi lesquelles, plusieurs ont été réalisées : nomination des équipes projet, formation des personnels administratifs, transfert régulier des fonds de fonctionnement, etc. C'est le résultat du programme qui a atteint un meilleur taux d'exécution (80%).
- Résultat 6 : les thèmes transversaux portant sur l'environnement, le genre et les IST/VIH/SIDA sont intégrés de façon efficace dans les activités du programme. Le résultat a comporté quatre activités. La prise en compte des thèmes transversaux a été effective dans toutes les activités du programme. Une cellule d'appui à la promotion des filles dans l'enseignement technique et professionnel a été mise en place en 2005 et a été fonctionnelle. De même, des formations sur le genre et le développement, des animations sur le VIH-SIDA, des actions de reboisement et de salubrité ont été conduites. Une des difficultés rencontrées, a concerné le soutien pédagogique et alimentaire apportée aux filles qui n'a pas été compris par tous les acteurs. Ce soutien a produit des effets non attendus qui a déteint sur les rapports entre les filles et les garçons. Le taux d'exécution est estimé à 55%.
- Résultat 7 : la gestion, le suivi-évaluation et les relations extérieures du programme sont assurés de manière efficace. Le résultat a concerné le fonctionnement quotidien du programme et a comporté dix activités. On retient de ce fonctionnement que la communication s'est maintenue entre la coordination du projet et les trois équipes du projet même si les difficultés rencontrées n'ont pas toujours trouvé de solution. La régularité dans la planification des activités, la production des rapports d'activités et la réalisation des audits financiers ont été effectives. Enfin les relations avec les

structures et les organisations intervenant dans les domaines de L'ETP ont été entretenues.

Exécution financière

En rappel, le budget global de cette première phase était de 852 767 811 F CFA (1 299 950 EUROS, et sur ce montant 787 268 472 FCFA (1 200 104 euros) soit un peu plus de 92% devaient être gérés par la coordination du programme et les 65 498 339 FCFA (99845 euros) (environ 8%) par le siège du MAJO en Autriche.

Prévu pour être absorbé en trois ans, le budget de cette première phase n'a enregistré que des dépenses de 341 805 237 FCFA (521044 euros). Le taux d'exécution de la phase s'est situé autours de 49% du budget global. Et le solde global au 31 décembre 2006 était de 445 464 235 FCFA (679061 euros). Les raisons de ce faible taux d'absorption, se trouvent au niveau des dépenses d'équipement non effectuées, qui représentaient 49% du budget global. L'agence d'exécution n'a pas pu passer les commandes de ces équipements car leur nomenclature devait s'inspirer des nouveaux référentiels qui n'ont pas pu être élaborés.

Les fonds transitaient par trois comptes: un compte a été ouvert en Autriche et était géré par la centrale de l'Agence d'exécution et des comptes furent ouvert par la Coordination et les trois établissements bénéficiaires des interventions dans une banque de la place à Ouagadougou. La grande partie des dépenses étaient effectuées par l'Agence d'exécution par le canal de la coordination du programme. Cependant les établissements disposaient d'un fonds d'appui au fonctionnement. Le principe de la double signature du chef d'établissement et de l'intendant/économe, sous la responsabilité et le contrôle de l'Agence d'exécution régissait les mouvements de compte.

Des fonds de fonctionnement ont été transférés trimestriellement aux établissements sur toute la durée de la phase. Ces fonds ont servi au financement des dépenses courantes (matière d'œuvre, fournitures de bureau, carburant, téléphone, assurance et entretien des véhicules, équipement).

Afin de bénéficier d'un transfert de fonds sur un trimestre, chaque établissement se devait au préalable de justifier auprès de la coordination, l'utilisation des fonds du trimestre précédent.

Concernant enfin, le contrôle et le suivi de la gestion budgétaire, des audits financiers ont été organisés annuellement et ont concerné la coordination du programme et les trois établissements.

Trois audits ont été réalisés en tout ; les missions d'audit ont été consignées dans les rapports et envoyés à la coordination. Sur la période d'exécution de la phase et sur la base des vérifications qui ont été effectuées, on n'a signalé aucune anomalie majeure.

Les procédures de gestion ont été édictées par l'agence d'exécution et leur mise en œuvre ont été suivies et contrôlées par elle. Les gestionnaires au niveau des établissements rendaient compte séparément à la coordination des fonds mis à leur disposition dans le cadre du programme et de celui de leur établissement.

Le comité de pilotage : principal organe d'orientation du programme, le comité a joué son rôle à travers trois rencontres annuelles sur la durée de vie de la phase comme prévu, soit une rencontre par an. Cependant les insuffisances de ce comité résident dans le fait que face à certaines difficultés rencontrées en cours d'exécution, il n'a pas jugé utile de tenir des comités de pilotages extraordinaires.

Par ailleurs, le comité de pilotage, n'a pas pris de mesures courageuses (responsabilisation des différents acteurs autours d'un chronogramme d'activités). Cela aurait permis une meilleure progression vers l'atteinte des objectifs visés. La non mise en œuvre de toutes les recommandations de ce comité, dont certaines ont accusé d'énormes retards dans leur réalisation attestent cette réalité.

L'agence d'exécution : cet organe, a été choisi par appel d'offre international par la coopération autrichienne et avait la responsabilité d'assurer par le canal de l'équipe de programme installé, un mandat de mise en œuvre conforme du programme.

Sur ses initiatives, les activités ont effectivement démarré comme prévu le 1er avril 2004 et elle a accompli des efforts afin que la phase soit bien conduite. Cependant « l'Agence n'avait aucune emprise sur les principaux acteurs responsabilisés dans la réalisation d'activités clés. La communication avec certains acteurs clés du ministère n'a pas toujours été satisfaisante ».

La coordination : en dépit de la légèreté de la structure elle a assumé un rôle essentiel à travers un accompagnement des équipes de projets. Pour ce faire, elle a par moment usé de stratégies fort utiles pour éviter les difficultés institutionnelles et rechercher des solutions à des situations souvent urgentes. Elle a élaboré

l'ensemble des rapports mensuels, trimestriels, semestriels et annuels comme convenu et a procédé à une justification régulière des dépenses et des comptes.

Les équipes de projets : elles ont dans l'ensemble procéder à une planification de leurs actions et ont produit des rapports de suivi. Toutefois les insuffisances constatées sont relatives aux lenteurs dans la transmission des différents rapports.

1.5.12. Acquis et insuffisances

Au vu de ce qui précède, quels sont les acquis qui ont découlé de la mise en oeuvre de ces deux projets et de la première phase du PP/ETP au profit de l'enseignement secondaire sur la décennie écoulée ? Quelles ont été les insuffisances ? Autrement dit quelles ont été les forces et les faiblesses qui les ont caractérisées dans le cadre de la mise en œuvre des actions de développement du sous-secteur ?

1.5.12.1. Les acquis

Au plan des acquis, l'analyse est focalisée sur trois niveaux : l'amélioration de l'accès à l'enseignement secondaire et la réduction des disparités; l'amélioration du dispositif d'enseignement technique et professionnel ; l'amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire et le renforcement des capacités de gestion et de planification du sous-secteur.

L'amélioration de l'accès à l'enseignement secondaire et la réduction des disparités

Sur la décennie écoulée, il apparaît que ces différentes interventions (notamment le PEPP) ont contribué à un accroissement des effectifs en offrant plus de places au secondaire à des enfants qui sans ces établissements n'auraient jamais pu accéder à ce niveau d'enseignement.

Le PEPP : en réalisant 63 CEG et 67 salles complémentaires sur une grande partie du territoire national a accru les capacités d'accueil de plus de 25 000 places. En 2003-2004, les effectifs scolarisés dans les établissements réalisés dans le cadre de ce projet (toutes tendances confondues, exception faite des classes complémentaires et de quelques établissements privés) ont été estimés à *10 413*

élèves soit 7151 garçons et 3262 filles. L'indicateur de progrès du projet visant à son terme 8000 élèves scolarisés dans les provinces à faible couverture scolaire se trouvait donc réalisé de façon satisfaisante.

Cela atteste, que les collèges et les classes complémentaires réalisés, ont permis de faire face à un véritable besoin de scolarisation dans les zones où ils ont été implantés. Ce qui manifestement à permis de corriger quelque peu les disparités assez accentuées entre régions géographiques. Par exemple, dans la région de l'Est, la réalisation des CEG de Gayéri, Tansarga, Namounou, Mani, Matiacouali, CominYanga a permis de renforcer le réseau des établissements secondaires dans une région classée parmi les plus défavorisées du pays.

Signalons également la région du Sahel (une autre région défavorisée), où six départements : Déou, Gorgadji, Arbinda, Markoye, Baraboulé et Bani, situés dans des zones d'accès très difficile ont pu bénéficier de collèges.

Evolution des effectifs dans les établissements PEPP du Sahel

L'amélioration du dispositif d'enseignement technique et professionnel

Un autre acquis notable, consécutif à ces interventions est leur apport à l'amélioration du dispositif d'enseignement technique et professionnel au Burkina Faso (en particulier le projet Education III et le PP/ETP).

En effet l'exécution *du projet Education III*, a permis de réaliser un lycée professionnel moderne et bien équipé à Bobo-Dioulasso, un lycée qui du reste était déjà fonctionnel depuis la rentrée scolaire 1998-1999, mais dans des locaux réduits et sans les équipements nécessaires.

Les investissements réalisés, ont permis de donner à cet établissement toute sa stature de lycée professionnel à travers l'ouverture de six filières dès la rentrée scolaire 2004-2005. Ces filières sont : Communication administration et secrétariat ; Administration commerce, comptabilité ; Structure métallique ; Technique de vente et commerciales ; électronique et Agro-alimentaire.

L'affluence constatée à l'issue de l'ouverture du lycée, atteste de l'intérêt que sa mise en place a suscité. En effet, très rapidement, on est passé des effectifs de départ qui étaient de 55 élèves à 581 élèves (407 garçons et 174 filles) pour l'année scolaire 2004-2005.

Par ailleurs, l'assistance technique apportée à ce lycée a permis de renforcer la qualité professionnelle de ses enseignants en formations industrielle et commerciale et dans la maintenance des équipements scientifiques et techniques.

Enfin, le projet a permis d'acquérir du matériel pédagogique, des ouvrages et des manuels auxquels les élèves et les enseignants ont accès. Ce qui manifestement a permis d'améliorer la qualité de l'enseignement au LPB. L'autre réalisation importante du projet Education III, a été l'extension du CFFA, qui a permis d'accroître la capacité de formation professionnelle des femmes.

En effet, ce centre qui forme des jeunes filles en broderie et en tapisserie durant un cycle de quatre ans, a vu sa capacité de formation professionnelle accrue. Les formations et l'assistance technique dispensées aux femmes du centre ainsi qu'au personnel enseignant, leur ont permis d'acquérir des connaissances dans le domaine de l'amélioration de la production, le contrôle de la qualité et de la commercialisation des produits.

Toujours au titre de l'amélioration du dispositif d'enseignement technique et professionnel, signalons quelques acquis essentiels consécutifs à la mise en œuvre de la première phase du PP/ETP. Il s'agit de l'existence d'un début de collaboration entre les établissements et les professionnels à travers le placement des élèves en stage et l'implication des professionnels dans l'élaboration des référentiels de formation ; de l'amélioration des conditions d'apprentissage, à travers la mise à disposition du petit équipement, la matière d'œuvre et la commande d'un équipement de base indispensable pour les différentes filières ; de l'entretien et le maintien des équipements en bon état de fonctionnement à travers la mise en place des équipes de maintenance dans les établissements etc.

L'amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire

Les apports au plan de l'amélioration de la qualité de ces trois interventions au bénéfice du sous-secteur seront examinés à travers le renforcement des intrants et du processus. *Au niveau des intran*ts : en réalisant l'acquisition de 1 815 000 livres et en les mettant à la disposition des élèves sous forme de location, le PEPP a favorisé l'accès aux manuels scolaires, lequel, on l'a déjà souligné, constitue une des faiblesses du sous-secteur. Avec une somme globale de 3000 FCFA (5 euros) par an, l'élève avait l'assurance d'être doté du nombre de livres requis ; ce qui est une contribution importante à la réduction du coût d'accès aux livres.

Il en est de même pour l'acquisition des manuels au profit des enseignants, laquelle (en dépit de l'insuffisance signalée) a contribué à améliorer leurs prestations en classe. Cette acquisition des manuels scolaires et équipements didactiques n'a pas été spécifique à l'enseignement secondaire général ; elle a concerné aussi

l'enseignement technique et professionnel à travers les interventions du projet Education III et du PP/ETP comme précédemment évoqué.

Signalons aussi, au titre des intrants, l'acquisition d'équipements, de mobiliers, de moyens logistiques, l'appui en carburant au profit des structures centrales et déconcentrées en charge de la formation initiale et continue. Ce qui leur a permis de mieux faire face à leur mission institutionnelle de formation et d'appui conseil.

Au niveau du *processus,* c'est-à-dire de l'interaction entre les enseignants et les encadreurs pédagogiques, une série d'actions menées ont contribué à son renforcement. Citons comme exemple, la réalisation des trois directions régionales du ministère (PEPP) afin de rapprocher le suivi pédagogique des principaux bénéficiaires, la formation continue de 1840 enseignants (PEPP), les formations locales et à l'étranger des encadreurs pédagogiques, etc.

Le renforcement des capacités de gestion et de planification du sous-secteur

Sur la décennie, les apports au plan du renforcement institutionnel ont été multiformes et ont permis d'accroître les capacités du sous-secteur. C'est le cas notamment en ce qui concerne des structures centrales et déconcentrées qui ont vu leur siège réalisé et/ou leur capacité d'accueil augmentée ; l'appui en équipements et matériels divers au profit desdites structures , ce qui a accru leur fonctionnalité et les formations à l'étranger et au plan local dont ont pu bénéficier des agents en vue d'améliorer leurs compétences dans la conduite des activités du ministère.

Cependant, la mise en œuvre de ces investissements a été émaillée par des insuffisances qui méritent d'être signalées, dans l'optique d'une meilleure intégration de l'aide extérieure aux efforts de développement du sous-secteur.

1.5.12.2. Les insuffisances

Les insuffisances constatées se rapportent à trois grands types de difficultés.

Les difficultés d'ordre institutionnel : au nombre des insuffisances émanant de ce type de difficulté on peut souligner les longs délais observés dans la mise en œuvre des accords de prêts et les dysfonctionnements intra et inter-structurels.

Les difficultés liées à la conception et à la préparation des projets avec des déficits majeurs dans l'appréciation d'un certain nombre de paramètres objectifs dont la prise en compte est fondamentale dans le succès des projets. Au nombre des

insuffisances signalons, une maîtrise insuffisante du contexte, le manque de cohérence des actions envisagées, la faible appropriation des programmes par les acteurs, l'insuffisante appréciation des charges récurrentes découlant des investissements réalisés.

Les difficultés liées à l'exécution des projets dont les facteurs les plus importants se rapportent au retard dans l'exécution des activités, à la mauvaise qualité des ouvrages réalisés, et au faible niveau d'exécution des activités.

Les difficultés d'ordre institutionnel

Les longs délais de mise en œuvre des accords de prêts

Au vu de la mise en œuvre des projets sur la décennie écoulée, un constat est patent, c'est celui des longs délais observés dans la mise en action des accords de prêts.

Ces longs délais s'expliquent en général par le fait que le ministère ne s'est pas vite occupé de satisfaire les conditions qui déterminent les premiers décaissements permettant la mise en œuvre des activités.

Pour ce qui est du projet Education III, dix mois se sont écoulés entre la signature de l'accord de prêt (17/07/92) et sa mise en vigueur (23 avril 1993) et pour ce qui concerne le PEPP, c'est pratiquement la même durée qui a été observée.

Les conséquences immédiates sont le retard dans le démarrage des activités et naturellement leur achèvement tardif, sans oublier les risques que les activités mises en œuvre après un long délai ne soient plus pertinentes pour résoudre les problèmes qu'elles étaient censées résoudre.

Quelles sont ces conditions qui sont si difficiles à remplir ?

Il s'agit le plus souvent des conditions dites « préalables » qui sont des formalités administratives et financières que le bailleur souhaite voir remplies avant de décaisser les premiers fonds. Lorsqu'on prend le cas du projet Education III, la condition préalable n° 3 est celle que le ministère a mis du temps à satisfaire. Elle a concerné l'établissement de titres de propriétés pour la construction des infrastructures scolaires (LPB, CFFA et les 69 complexes scolaires). Les raisons qui sont à l'origine de ces lenteurs s'expliquent par une certaine « léthargie » administrative qui s'installe après la signature des accords de crédits. Les dysfonctionnements intra-structurels sont des « couacs » entre des structures d'une même entité, impliquées dans la réalisation de résultats importants. Ils peuvent se

manifester soit par la non implication ou l'implication tardive de structures dans l'atteinte de résultats ou par une absence de prise d'initiatives permettant d'atteindre ces résultats.

Quant aux dysfonctionnements inter-structurels, ils illustrent des difficultés mettant en rapport des acteurs impliqués dans l'atteinte de résultats, mais relevant d'entités différentes.

Ces deux types de dysfonctionnement sont dus le plus souvent au manque de concertation entre les acteurs. Le manque de prise d'initiatives qui a caractérisé par moment le fonctionnement du comité de pilotage du PP/ETP, le déficit de communication entre les acteurs du programme au sein du ministère, illustrent les dysfonctionnements qui ont jalonné l'exécution de la première phase de ce programme.

Les difficultés liées à la conception et à la préparation des projets

La faible maîtrise du contexte national

L'examen des résultats des interventions sur la décennie écoulée, fait apparaître une maîtrise insuffisante du contexte national dans le cadre de certaines activités qui ont été menées. Cela naturellement s'est traduit par une certaine inefficacité dans le cadre des moyens utilisés.

Projet Education III : les activités de la composante 1, ont permis la réalisation de 69 complexes scolaires au profit de l'enseignement primaire. Cela manifestement a contribué à l'accroissement des effectifs dans les deux provinces ciblées. Cependant le problème constaté a été celui des effectifs moyens par classe très bas par rapport aux prévisions au moment de l'évaluation du projet ; donc une faible demande éducative. C'est parce qu'il n'a pas été tenu compte de la culture des populations des zones bénéficiaires de ces écoles primaires et de leur faible revenu.

Pour la composante 2, la maîtrise des besoins réels du marché du travail n'a pas fait l'objet d'une étude préalable approfondie. Ce qui fait que les premiers sortants de ce lycée se sont retrouvés face à un problème d'insertion professionnelle, les filières de formation n'étant pas connues par les opérateurs économiques.

PEPP : concernant ce projet, et comme précédemment souligné au titre des acquis, la réalisation des collèges, surtout dans les provinces démunies, a permis de faire face à de réels besoins de scolarisation. Cependant, à l'image du projet Education III, la réflexion n'a pas été suffisamment menée sur des stratégies susceptibles de susciter plus de demande éducative étant entendu que l'offre seule, ne pouvait pas suffire pour accroître l'accès. Cela explique quelque peu, la faiblesse des effectifs (qui devaient être plus importants) observée au niveau du graphique (effectifs dans les établissements PEPP du Sahel).

Par ailleurs, la réduction des disparités filles garçons qui constituait l'un des indicateurs de performance du projet n'a pas atteint des résultats tangibles en raison de l'absence d'une stratégie viable.

En effet, les effectifs enregistrés dans les CEG réalisés surtout en zone rurale n'ont pas attesté une réelle scolarisation des filles. Les exemples suivants provenant du Rapport d'évaluation des investissements du PEPP et de leur impact sur le système éducatif confirment nos propos : i) le CEG de Gorgadji (Sahel), ouvert en 1998-1999 avec 2 filles pour 32 garçons, se retrouvait en 2003-2004, avec 29 filles pour 96 garçons, soit moins du 1/3 ; ii) le CEG de Bagaré (Nord), ouvert en 2001-2002 avec 34 garçons pour 8 filles se retrouvait en 2003-2004 avec 75 filles pour 258 garçons et enfin iii) Sanaba (dans la Boucle du Mouhoun), ouvert en 1998-1999, comptait 37 garçons pour 8 filles et en 2003-2004, 159 garçons pour 80 filles.

En revanche, dans les établissements réalisés en zone urbaine, c'est tout à fait l'effet inverse qui a été noté, on a même observé une tendance vers la parité : i) le CEG de Nioko II (Ouagadougou) affichait en 2003-2004, un effectif de 37 garçons pour 48 filles ; ii) le CEG communal de Tougan (chef-lieu de la province du Sourou), présentait des effectifs de 208 garçons pour 171 filles et enfin iii) le CEG communal de Ziniaré (chef-lieu de la province d'Oubritenga) affichait 169 garçons pour 165 filles. Signalons que le CEG de Nioko, fait partie du lot des 7 CEG en location vente et les CEG communaux de Ziniaré et Tougan sont de ceux confiés en gestion déléguée aux communes.

Le manque de cohérence des actions

On a par moment observé un manque de cohérence dans le cadre des actions envisagées au niveau de certains projets.

Afin d'encourager l'initiative privée à s'inscrire dans l'effort de scolarisation au niveau du secondaire, le PEPP a réalisé des infrastructures scolaires qui ont été confiées en location gestion à des ONG et à des municipalités et en location vente à des promoteurs privés.

Le problème manifeste de fonctionnement (faiblesse des effectifs) constaté et se rapportant en particulier aux collèges en location vente et ceux en gestion déléguée aux ONG, illustre le fait qu'en amont la nécessité de certaines actions n'avait pas été perçue et bien planifiée : implantation de ces collèges à proximité d'établissements publics fortement concurrents, non respect par ces derniers, des dispositions de l'arrêté N°007/MESSRS/SG du 16 août 1994, portant fixation des effectifs des classes dans les établissements d'enseignements publics ; faible accès des CEG privés aux manuels scolaires du fait de leur coût immodéré.

Une autre situation qui illustre ce manque de cohérence entre les activités, concerne l'omission de la budgétisation des activités du résultat 1 de la première phase du PP/ETP.

Cette activité concernait l'élaboration/révision des référentiels de quelques filières de formation dans les établissements ciblés. Un résultat qui déterminait en grande partie la réussite du programme.

Ce n'est qu'après le démarrage des activités et lors du premier comité de pilotage en 2005, soit un an après, qu'une ligne budgétaire a été mise en place pour l'élaboration des référentiels. Une allocation qui n'a d'ailleurs pas servi a grand-chose, puisque la principale structure (DGIFPE) responsable du résultat n'a pas été impliquée dès le début à la conduite des activés. Ce résultat sera d'ailleurs très faiblement atteint car il dépendait d'autres activités essentielles notamment l'acquisition des équipements.

La faible appropriation des programmes développés par les acteurs

Au nombre des faits illustrant cette faible appropriation des activités, on peut citer le résultat 4 du PP-ETP, qui visait à terme un renforcement des relations entre les professionnels et les trois établissements ciblés. Cette activité n'a pas bien fonctionné d'une part parce qu'une information suffisante des professionnels n'a pas été menée et d'autre part parce qu'une identification des besoins réels de ces derniers n'a pas été opérée. Il en est de même pour la construction des logements des enseignants au niveau des CEG publics, où on est en droit de s'interroger sur le

degré de sensibilisation et d'information des communautés locales dans le cadre des activités envisagées.

La faible appréciation des charges récurrentes

La faible appréciation des charges récurrentes découlant des investissements réalisés sur la décennie écoulée constitue une insuffisance qui a été notée et constitue une source légitime de préoccupation.

Dès l'ouverture du LPB, on a pu se rendre compte de l'insuffisance de son budget annuel à assurer les charges d'entretien et de gardiennage des locaux. Le LPB, tout comme les autres établissements d'enseignement technique ne disposent pas d'un statut particulier leur permettant de s'autofinancer.

Le faible nombre d'enseignants permanents dans les CEG publics réalisés dans le cadre du PEPP, confirme les difficultés inhérentes à cette question des charges récurrentes. Ces établissements ont recours le plus souvent à des services de vacataires (professeurs d'autres localités, responsables de services publics de la localité, parents d'élèves etc.) qu'ils rémunèrent sur la base de leur budget de fonctionnement.

A propos justement du budget de fonctionnement de ces CEG publics, une analyse attentive de ce dernier, révèle que leur équilibre provient du fait que l'Etat assure les salaires du personnel permanent (enseignant et administratif). En dépit des divers apports financiers (frais d'inscription et de participation, APE, subventions de l'Etat), les rubriques relatives aux investissements et aux équipements ne reçoivent pas du tout ou pas assez de dotations.

Lorsqu'il s'agira d'engager des réparations lourdes ou d'effectuer un renouvellement du matériel vieillissant, certains collèges feront face à des difficultés certaines. Cela pose la question de l'appréciation objective de ces charges récurrentes et du choix de stratégies viables à même de les supporter.

Nos Etats sont prompts à recourir à l'aide extérieure pour réaliser les investissements sociaux, mais très souvent, la réflexion n'est pas très poussée sur les stratégies à envisager pour faire face aux charges qui vont naître à l'après projet. Souvent ces charges sont connues, mais les contraintes budgétaires font qu'elles sont insuffisamment ou pas du tout prises en compte.

Les difficultés liées à l'exécution des projets

Le retard dans l'exécution des activités

Le retard dans l'exécution des activités a constitué une des difficultés importantes qui a caractérisé la mise en œuvre des investissements sur la décennie écoulée. Les conséquences de ce retard, sont un rallongement du calendrier d'exécution des projets à travers des prorogations qui sont préjudiciables à une bonne intégration de l'aide extérieure aux efforts de développement. Ce fut la situation du projet Education III, qui était prévu être exécuté sur trois ans et demi et qui a été clôturé sept ans après. Concernant ce cas, s'il y a des raisons qui sont imputables à la conjoncture économique internationale, il n'en demeure pas moins que certaines responsabilités sont partagées par les différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre des activités.

En effet, au titre de la conjoncture économique internationale, la mise en œuvre des activités de ce projet a été marquée par la dévaluation du FCFA, intervenue en janvier 1994 ; entraînant une réévaluation des montants des marchés déjà signés en décembre 1993. Outre cette dévaluation, le Burkina Faso a été suspendu par la BAD en 1994 pour non paiement de la dette.

Les insuffisances à l'origine du rallongement du calendrier d'exécution, qui sont imputables aux différents acteurs sont surtout liées :

Au long temps observé par le gouvernement pour satisfaire les conditions préalables au premier décaissement (déjà évoqué au titre des difficultés institutionnelles) ;

Au long délai mis pour réviser les marchés déjà signés, ces marchés ont été révisés le 24 janvier 1995, soit *un an après la date prévue.*

Aux lourdeurs administratives et lenteurs dans les procédures de passation des marchés de travaux et d'équipement dont la durée moyenne était de 12 mois ;

A une faible maîtrise des procédures de la BAD par les agents d'exécution du projet.

En substance, les capacités institutionnelles du pays expliquent en grande partie le retard observé.

Cependant, cette analyse serait incomplète si le non respect des délais contractuels d'exécution des activités par certains prestataires de travaux, biens et services n'était pas évoqué.

A ce propos, le cas de l'entreprise EMBTP (une entreprise locale) qui s'est occupée des travaux d'extension du CFFA est assez évocateur. Les travaux ont été exécutés avec un grand retard, du fait de l'organisation et de la gestion interne qui ont présenté de graves lacunes. Cette entreprise étant responsable de la réalisation des gros œuvres, les deux autres entreprises adjudicatrices chargées respectivement des tâches secondaires n'ont pas pu respecter leur délai respectif.

Sur un total de trente-huit prestataires de travaux, biens et services au titre de ce projet, les prestations de neuf entre elles ont été jugées insatisfaisantes. Ces neuf prestataires, sont tous des entrepreneurs locaux dans le domaine du bâtiment. En revanche les prestations des sept entreprises internationales se sont révélées satisfaisantes. Une situation qui soulève la question du choix de certains prestataires au plan national.

Toutefois, il faut souligner les délais de procédures d'attribution des marchés et de décaissement qui sont parfois imputables aux agences de financement et sont à la racine de certains retards observés.

L'obtention des avis de non objection des Banques par rapport aux traitements des dossiers de certains marchés s'est souvent avérée longue. C'est le cas notamment du dossier d'appel d'offres des manuels scolaires commandés dans le cadre du PEPP et dont le traitement au niveau de la Banque a pris beaucoup de temps ; ce qui explique en partie le retard observé dans la livraison aux établissements.

Il y a aussi, les difficultés provenant du fait que les Banques mettent parfois beaucoup de temps, pour satisfaire les demandes de paiement des fournisseurs. Lorsqu'il s'agit de fournisseurs locaux (comme c'est souvent le cas) qui n'ont pas une solide assise financière, cela se répercute généralement sur le calendrier d'exécution des activités.

La mauvaise qualité des ouvrages réalisés

La synthèse des malfaçons recensées au titre des CEG réalisés dans le cadre du PEPP, illustre toute l'étendue de ce problème qui est constant dans l'exécution des projets éducatifs. L'insatisfaction qui a résulté des travaux d'extension du CFFA confirme cet état des choses.

Outre la question du choix des entreprises impliquées dans la réalisation des ouvrages que cette insuffisance soulève, c'est le problème du contrôle et du suivi

rigoureux des chantiers qui se trouve posé. En effet, on est enclin à se demander comment des organes de contrôle, animés par des professionnels agréés par l'Etat et dont les prestations font l'objet de marchés distincts ont pu laisser passer certaines malfaçons. Il faut le dire clairement, c'est toute la problématique de la transparence dans les procédures d'attribution et de suivi des marchés de l'Etat qui se trouve posée.

Le faible niveau d'exécution des activités

Contrairement au PP/ETP, dont la première phase a affiché un taux global d'exécution de 30%, les projets Education III et enseignement post-primaire, ont enregistré des taux d'exécution globaux respectifs de 98% et 96,5%. Au-delà de ces taux globaux, c'est le faible niveau d'exécution de certaines activités essentielles entreprises qui est préoccupant. Cette insuffisance, constitue une caractéristique commune aux trois projets de notre échantillon d'étude.

Notons encore le faible nombre des logements d'enseignants réalisés au niveau des CEG publics, (réalisation qui devait se faire en rapport avec les communautés locales) ; la formation continue des enseignants déficiente ; la non acquisition des 30 métiers à tisser destinés au centre de production du CFFA ; la non acquisition des équipements essentiels dans le cadre de la première phase du PP/ETP, (ce qui s'est traduit par un faible taux d'absorption (49% du budget total).

Le faible nombre des logements d'enseignants réalisés au niveau des CEG publics soulève des défaillances qu'il faut rattacher au mode même d'exécution de ces ouvrages qui a impliqué l'Etat, les communautés et le projet.

En effet la première défaillance a été la surestimation des capacités au plan local à prendre en charge l'activité. Aussi, les difficultés qui pouvaient être rencontrées dans l'organisation et le fonctionnement des comités de gestion n'ont pas suffisamment été analysées au préalable. Le manque de coordination entre les différents acteurs impliqués pendant l'exécution du projet n'a pas contribué à améliorer la situation.

Il y a lieu aussi de signaler : l'acheminement tardif des matériaux de construction sur les sites des collèges, la difficulté dans le décaissement des fonds destinés aux opérations de construction, l'absence de contrôle technique sur l'activité et l'impossibilité des communautés locales à pourvoir aux manquements des entreprises.

1.5.13. Les constats majeurs

1.5.13.1. La pertinence et la cohérence des interventions menées

La pertinence

S'interroger sur la pertinence des trois interventions menées, consistera à savoir si elles ont répondu aux attentes du pays et de la source d'aide extérieure et si elles étaient bien fondées au regard des objectifs et des enjeux déterminés au départ.

Les projets Education III, enseignement post-primaire et la première phase du PP/ETP ont pris en compte la principale orientation du gouvernement burkinabè en matière de politique éducative qui vise à terme le renforcement des compétences des ressources humaines.

Ce faisant, chacune de ces interventions (au niveau de l'enseignement secondaire) en s'investissant dans un ou plusieurs domaines que sont l'amélioration de l'accès et la réduction des disparités, l'amélioration de la qualité et de l'efficacité, l'amélioration du dispositif d'enseignement technique et professionnel et le renforcement institutionnel s'est inscrite dans cette dynamique.

Au vu des défis majeurs auxquels fait face le sous-secteur, il n'y a aucun doute sur le bien fondé de ces interventions qui ont répondu à des enjeux nationaux en matière d'enseignement secondaire général, technique et professionnel.

La pertinence de ces interventions est également en adéquation avec les priorités sectorielles en matière d'éducation des agences d'aide extérieure qui se ramènent pour l'essentiel i) à l'accès des populations pauvres à l'éducation de base ; ii) à l'amélioration de la qualité de l'enseignement ; iii) au domaine de l'enseignement technique et professionnel et iv) l'organisation et la gestion du secteur de l'éducation.

Toutefois, il convient de signaler que si dans le domaine de l'enseignement technique et professionnel, certaines interventions se sont avérées pertinentes, cette pertinence a moins été évidente au regard de l'ensemble des composantes de l'économie du pays. En effet, ces composantes ne se réduisent pas au système d'enseignement technique et professionnel qui ne prend pas en compte la formation continue et par apprentissage. Cette situation explique d'ailleurs le peu d'intérêt qu'ont suscité les centres de ressources mis en place dans le cadre du PP/ETP auprès des professionnels.

La cohérence

La question de la cohérence consiste à s'interroger sur l'adéquation entre les moyens mis en place et la réalisation d'un résultat/objectif.

Sur ce plan, les constats ont révélé des incohérences sur la décennie écoulée qui ont été préjudiciables à l'atteinte de résultats importants. On peut citer l'initiative menée dans le cadre du PEPP, qui a consisté à impliquer les promoteurs privés, les ONG, et les municipalités dans l'effort de scolarisation au niveau du secondaire. Si l'initiative est à saluer en ce sens qu'elle a constitué une première approche du genre en Afrique francophone, il n'en demeure pas moins que stratégiquement la nécessité de certaines actions n'a pas été perçue.

Enfin, la faible maîtrise du contexte national n'a permis d'utiliser des moyens qualitatifs appropriés, qui auraient permis par exemple dans le cadre du PEPP, d'avoir plus d'effectifs scolarisés dans les zones démunies et une meilleure scolarisation des filles. Il a manqué des actions incitatives, d'une façon générale, on s'est contenté d'améliorer l'offre éducative.

En ce qui concerne, la faible insertion professionnelle des premiers sortants du LPB, c'est une méconnaissance du marché du travail, qui l'explique.

1.5.13.2. La viabilité des interventions menées

La viabilité administrative

L'appréciation de la viabilité administrative de ces interventions consiste à examiner ce qu'ont été les capacités des structures administratives impliquées dans la mise en œuvre des différents projets en question.

Sur ce plan, les insuffisances notables signalées se rapportent aux longs délais observés dans la mise en œuvre des accords de prêts ; à des dysfonctionnements intra-structurels et inter- structurels qui ont souvent expliqué certaines contreperformances ; à une faible maîtrise des procédures des agences d'aide extérieure et à des lourdeurs administratives et lenteurs dans les procédures de passation des marchés qui ont parfois justifié des retards importants.

En ce qui concerne les longs délais observés dans la mise en vigueur des accords de prêts, l'actualité récente montre qu'il n'ya pas une évolution favorable.

En effet en 2003, le Burkina Faso a bénéficié avec la BAD, d'un accord de prêt de prêt de 12 millions d'UC (soit 10 700 000 000 FCA) et un don de 5 millions

d'UC (soit 4 162 962 000 FCA) pour la mise en œuvre du projet V, placé sous la tutelle du MESSRS.

L'accord de prêt signé le 2 septembre 2003, n'a pu être mis en vigueur qu'en janvier 2007, soit quatre ans après. La mise en place du bureau d'exécution du projet et en particulier le recrutement de son premier responsable a constitué la difficulté principale.

Ce retard de 4 années a occasionné une perte d'un montant de 1 873 756 033 FCFA (2 856 335 euros) sur les ressources du prêt, du fait de la fluctuation du cours de l'UC entre 2003 et 2007. Au démarrage du projet et suite à des recommandations d'une mission de supervision de la BAD, il a fallu redimensionner les activités du projet pour résorber ce montant. Au vu des insuffisances ci-dessus signalées, il apparaît évident que les capacités des structures tant à échelon central que déconcentré posent problème. Leur renforcement constitue un défi, que doit relever le ministère de l'enseignement secondaire. Cependant, ce défi s'impose d'une manière générale à toute l'administration publique.

La viabilité financière

La question des charges récurrentes insuffisamment appréciées et non assumées, soulève un problème de viabilité financière des institutions créées grâce à l'apport de l'aide extérieure qu'il faut souligner et qu'il faut s'atteler à corriger.

Les difficultés de fonctionnement auxquelles le lycée professionnel de Bobo, a eu à faire face dès son ouverture, tout comme la faible budgétisation des dépenses d'investissement des CEG réalisés vont entacher à long terme la pérennité financière de ces structures si des stratégies viables ne sont pas trouvées.

La viabilité socio-politique

Elle soulève la question du degré d'acceptation au plan social et politique des différentes interventions menées par les principaux groupes concernés (élèves, enseignants, parents d'élèves etc.)

Si la pertinence et les avantages découlant des interventions ont été reconnus par les différents bénéficiaires et les groupes concernés, il n'en demeure pas moins que dans la conception et la mise en œuvre de certaines actions importantes, la clairvoyance n'a pas été de mise. Aussi, la faible appropriation des activités par

certains acteurs et la non implication de certaines structures ont été préjudiciables à l'atteinte de résultats essentiels.

1.5.13.3. L'efficacité des moyens mis en œuvre

L'insuffisante maîtrise du contexte éducatif et l'incohérence de certaines actions mises en œuvre (comme précédemment évoqué) se sont souvent révélées explicatives dans le cadre de certains résultats non atteints. Ce qui ternit quelque peu les taux d'exécution globaux des activités des projets Education III et enseignement post-primaire qui ont quand même été relativement satisfaisants (plus de 90%).

En ce qui concerne, le PP/ETP, les difficultés, n'ayant pas permis de mettre en place, une gestion réellement partenariale des activités, certains objectifs du programme n'ont pas été totalement réalisés (élaboration des référentiels, équipement des filières ciblées).

1.5.13.4. L'efficience des interventions menées

L'efficience soulève la question des moyens et des activités qui ont été convertis par rapport aux résultats atteints. Le constat sur l'efficience des interventions menées, prendra en particulier pour point de mire la mise en œuvre de la première phase du PP/ETP. L'efficience n'a pas été bonne, en ce sens que le rapport entre les moyens fournis et les résultats obtenus n'a pas été satisfaisant. Le faible taux d'exécution des activités et le solde de ce projet l'attestent. Les éléments ayant contribué à l'inefficience de cette phase sont imputables d'une part à l'absence d'appui institutionnel notamment de la part de la DGIFPE et de la DGESTP et d'autre part à l'absence de synergies entre les différentes composantes.

Par ailleurs, les stratégies inopérantes mises en œuvre dans le cadre du projet Education III et du PEPP, autorisent à conclure à l'inefficience de certaines actions au vu de la qualité des résultats atteints. En effet des matériaux de construction ont été acheminés dans des localités en vue de la réalisation des logements d'enseignants et n'ont pas été utilisés dans ce sens. Certains matériaux se sont dégradés et d'autres ont été détournés.

De même, la non acquisition des 30 métiers à tisser au profit du CFFA limite le résultat visé dans le cadre de cette activité puisque cela a affecté les capacités de production de ce centre.

II. DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE THEORIQUE

Cette partie concerne essentiellement l'évaluation des programmes humanitaires, objet de cette thèse. Elle s'appuie sur un bref historique des actions humanitaires et de son évolution. Elle évoque aussi la situation de la femme et l'éducation dans les pays en voie de développement.

2. Histoire et évolution des actions humanitaires

La mise en œuvre d'actions caritatives de solidarité par des individus de bonne volonté ne date pas d'aujourd'hui. Sa généalogie s'inscrit dans une longue durée. Si de nos jours elle est une pratique officielle (voire médiatisée), elle a représenté une idée évolutive entre sociétés. Elle s'accompagne de profondes références philosophiques et religieuses qui l'accompagnent a priori ou a posteriori. Si la compassion, ou l'intérêt pour son prochain n'est pas propre aux sociétés occidentales, elles en ont élaboré un modèle type ayant conduit à la déclinaison universelle de l'action caritative, Rony Braumann (2000). L'historicité du phénomène de l'humanitaire ne peut donc pas être négligée même si elle s'inscrit dans le long temps du fait associatif présent en Europe depuis le moyen âge, Eme (2001)

2.1. L'humanitaire : origine religieuse et philosophique

L'idée de manifester une solidarité aux personnes pauvres, aux malades, aux victimes de guerres et catastrophes, aux étrangers, etc. se retrouve dans beaucoup de cultures mais la projection internationale de cette solidarité vient de l'Europe contemporaine. Elle a ensuite été retravaillée par son extension nord-américaine. Elle s'alimente à plusieurs conjonctions. D'abord une dimension à la fois contingente et idéologique qui va engendrer une coupure épistémologique aux vastes conséquences théoriques et pratiques : il s'agit du phénomène de laïcisation progressive des actions caritatives et de secours qui s'est produit à partir du XVIIe siècle sur le Vieux continent, puis dans la partie nord du Nouveau Monde colonisé par les Européens (Philippe, 2004). Jusqu'alors, elles étaient demeurées l'apanage de l'Eglise catholique, même si d'autres entités moins institutionnelles s'y sont sans

doute consacrées. A partir du concept de « charité », dérivé de la tsedaka juive (signifiant tout ensemble d'obligation d'assistance à l'égard de l'étranger, du pauvre et justice-vertu), le christianisme a développé une intense activité d'assistance. L'islam connaît quant à elle la zakat (l'aumône), sorte d'impôt obligatoire, et la sadaqua (aumône spontanée), également prescrite par les textes de l'islam. Toutefois, le monde musulman ne va pas connaître le processus de laïcisation, et le caritatif demeurera centré sur l'oumma, la communauté des croyants.

Un autre élément, est l'effervescence intellectuelle des Lumières qui mirent en avant, pour la première fois la référence à l' « humanité » ou à la « vertu d'humanité ». Ce qui conduisit au remplacement dans l'Encyclopédie de la notion de « charité », considérée comme trop chrétiennement connotée, par celle de « bienfaisance », de « philanthropie » ou encore « d'amour de l'humanité ». En même temps qu'elle constituera le terreau sur lequel s'ancrera la future doctrine des droits de l'homme.

2.2. Histoire de l'humanitaire : Guerres, colonisation et démocratie

Les conflits intra-européens ont participé à la formalisation de l'humanitaire. D'abord avec la guerre de Crimée opposant les alliés franco-britanniques (venus au secours des Ottomans) à la Russie. Elle voit Florence Nightingale, la « dame à la lampe », organiser les premières équipes d'infirmières et poser les fondements d'une quasi-organisation humanitaire entièrement privée. Laquelle agira pendant plusieurs décennies, tant sur le territoire américain durant la guerre de Sécession qu'en France lors de la guerre de 1870, ou encore dans l'Inde coloniale auprès de victimes de famine. Mais c'est surtout le conflit qui éclata en 1859 entre le royaume de Piémont-Sardaigne, allié de la France, et l'Autriche qui va constituer l'événement fondateur. La présence inopinée d'un jeune homme d'affaires suisse idéaliste, Henry Dunant, sur le champ de bataille de Solferino le 24 juin 1859 donne naissance au courant de la décennie suivante à des « sociétés de secours aux blessés » qui vont peu à peu évoluer pour devenir les sociétés nationales de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge d'aujourd'hui.

Deux contextes complémentaires, la colonisation et la démocratisation, vont contribuer aussi à l'émergence d'Organisation Non Gouvernementale (ONG). Après

la phase des conquêtes, les deux principales puissances coloniales, la Grande Bretagne mais plus encore la France, mettent largement en avant l' « œuvre » qu'elles réaliseraient dans leur domaine impérial, en insistant sur ses dimensions assistantielle et promotionnelle, spécialement dans le domaine de la santé et de l'éducation. « De ce point de vue, l'une des figures emblématiques de l'imaginaire social français de l'époque est celle du médecin, luttant sur le terrain contre les grandes endémies » (Philippe, 2004). La médecine coloniale, dont les succès furent réels, (Lapeyssonnie, 1988) sera donc portée au pinacle.

La démocratisation progressive des sociétés européennes encourage la naissance des premières associations spécifiquement liées à la promotion des droits de l'homme. En France, elle est rythmée par une succession de crises culminant au tournant du XXè siècle avec l'affaire Dreyfus : la ligue des droits de l'homme voit ainsi le jour à Paris en juin 1898 à la suite du procès intenté à Emile Zola pour son « J'accuse ! ». Par ailleurs, il faut noter la préservation de la nature qui commençait à mobiliser certaines personnes. Le Sierra Club (future grande ONG d'environnement) naît aux Etats-Unis en 1892.

2.3. Différence entre urgence, réhabilitation et développement

Les humanitaires éprouvent quelques difficultés de faire la différence entre urgence, développement et réhabilitation. Pirotte C. et Husson B. (1997) donnent les définitions suivantes :

L'aide d'urgence correspond à une situation d'exception justifiant la substitution des personnels locaux, et des actions fondées sur des résultats mesurables.

La réhabilitation travaille sur le tissu social et les infrastructures, en continuité des actions d'urgence. Elle permet de recréer les conditions de la reprise des programmes de développement, dans la mesure où la continuité est garantie. Il est préférable que le programme de réhabilitation soit défini en liaison avec les actions de développement futures.

Le développement porte sur la structuration et la formation sans substitution des personnels. Il implique une action dans le long terme et l'établissement de relations de confiance stables avec les partenaires locaux.

Sur le plan contextuel, on parle d'urgence quand il s'agit de conflits armés, de catastrophes, d'une épidémie ou d'une endémie. La réhabilitation se situe entre l'urgence et le développement. Il s'agit par exemple de la reconstruction de maisons après une catastrophe naturelle et un conflit armé. Le développement vient en troisième position afin d'aider les bénéficiaires à se prendre en charge eux-mêmes. Il s'agit par exemple d'appuyer les habitants d'un village en agriculture. Toutefois, le développement n'est pas forcement une suite logique de l'urgence et de la réhabilitation. On peut mener une action de développement pour prévenir les catastrophes, les conflits et la faim, les maladies épidémiques et endémiques. La construction d'hôpitaux, la vaccination, les projets d'éducation ou d'alphabétisation sont des actions de développement ayant pour but principal la prévention des problèmes sanitaires et sociaux.

Les projets de développement ou de réhabilitation font parfois l'objet de critiques parce que difficiles à quantifier. Empereur-Bissonnet P. (1995) écrit à ce sujet que : « Le phénomène est difficile à quantifier (les échecs sont rarement publiés) mais on ne s'avancera pas beaucoup en disant que plus de la moitié des programmes d'aide au développement sanitaire s'interrompt rapidement après l'arrêt de l'appui extérieur. »

2.4. Humanitaire et formation

La formation est un aspect primordial dans les actions humanitaires. La quasi-totalité des interventions humanitaires intègre la formation afin d'outiller les intervenants et garantir la durabilité des actions après le projet d'intervention.

2.4.1. La place de la formation dans l'humanitaire

L'humanitaire est un secteur d'activité à fort coefficient de main-d'œuvre, le personnels représentent un élément capital (Hall T. L. et al. 1979). Dans le domaine de la santé par exemple, Gagnayre R., d'Ivernois J.F. (1994), écrit que la formation des personnels de santé est une composante essentielle pour les projets de réhabilitation/développement, au même titre que la réhabilitation des structures de santé, l'approvisionnement en médicament, la gestion des structure de santé,…

Marchand C. (1994) soutient qu'il est nécessaire de former de nouvelles catégories de personnels.

Le développement s'inscrit dans le temps et repose le plus souvent sur un processus participatif. Olivier De Sardan J.P. (1998) définit le développement comme « l'ensemble des processus sociaux induits par des opérations volontaristes de transformation d'un milieu social, entrepris par le biais d'institutions ou d'acteurs extérieurs à ce milieu mais cherchant à mobiliser ce milieu, et reposant sur une tentative de greffe de ressources et/ou techniques et/ou savoirs. » De cette définition découle la nécessité de la formation dans les actions humanitaires.

Par ailleurs, le but ultime de toute action humanitaire est l'autonomie, c'est-à-dire que le projet doit pouvoir fonctionner de façon acceptable une fois que l'équipe d'expatriées est partie, une fois l'aide extérieure terminée. A cet sujet, Gagnayre R. et d'Ivernois J.F. (1994) disent que « la finalité d'une formation dans l'aide humanitaire est d'amener des personnels locaux à un niveau de compétence satisfaisant pour qu'ils puissent décider et agir par eux-mêmes. »

2.4.2. Les types de formation dans l'humanitaire

Il existe plusieurs types de formations dans l'humanitaire. Gagnayre R. et d'Ivernois J.F. (1994) en distinguent trois :

- Les formations d'accompagnement : formation informelle, non structurée, reposant le plus souvent sur le tutorat.
- Les formations de proximité
- Les formations reposant sur un curriculum complet et qui conduit à des fonctions professionnelles certifiées par un diplôme

Marchand C. (1994) propose également plus ou moins cette typologie de formation avec une formulation un peu différente :

- Les formations de compagnonnage
- Les cours ponctuels
- Les formations ad hoc pour répondre à un problème spécifique
- Les recyclages de personnels et les formations professionnelles intégrales.

Sans oublier les cours ponctuels qui de par leurs caractères non structurés pourraient être rattachés aux formations d'accompagnement.

2.4.3. Les formations d'accompagnement dans l'humanitaire

Dans le domaine de l'humanitaire, les formations d'accompagnement se font en situation de travail : visite des réfugiés, réunions d'équipes, cours ponctuels, etc. La caractéristique fondamentale de ces formations est l'aspect informel. L'appellation communément admise étant « la formation sur le tas ». Il n'y a pas de rupture nette, dans l'espace et dans le temps entre situation de travail et situation de formation, comme c'est le cas dans la formation formelle. Ces pratiques de formation ont surtout été décrites dans le monde de l'entreprise (Barbier J.M. 1996 ; Petit G. 1991). Pissaro B. (1991) utilise le terme de « formation-action ». La formation n'est pas ici le but premier. On privilégie la transformation des pratiques par rapport à la construction de savoirs. Il s'agit à la fois de transformer les personnes et les services fournis. Les objectifs pédagogiques, dans le sens de compétences à acquérir par le personnel de l'action humanitaire ne sont pas toujours déterminés à l'avance. La formation se fait plutôt au coup par coup, sans réelle planification préalable. Les besoins de formation et donc des compétences professionnelles, émergent progressivement à partir du vécu des situations de travail. Les objectifs et les modalités de la formation ne sont pas définis pour eux-mêmes et ne se distinguent pas des objectifs et des modalités des activités liées à l'action humanitaire.

2.4.4. Les formations de proximité dans l'humanitaire

Pour Gagnayre R. et d'Ivernois J.F. (1994) « Il s'agit de formations pour lesquelles une démarche rigoureuse doit être planifiée, c'est-à-dire qu'il faut préalablement définir les compétences, les tâches que l'on cherche à faire acquérir, les moyens d'apprentissage et les modalités d'évaluation. Elles font rarement l'objet d'une diplômation. »

Ce type de formation se présente comme des recyclages où il s'agit d'améliorer des compétences déjà enseignées lors de formations initiales. Ces recyclages sont souvent réalisés après une évaluation des compétences. Il peut s'agir de faire acquérir de nouvelles compétences aussi (utilisation de nouveaux outils par exemple). Les formations de proximité ne sont pas reconnues de façon officielle. Elles ne donnent droit ni à un diplôme, ni à une promotion. Toutefois, les

bénéficiaires de ces formations peuvent l'insérer dans leur CV. En général, un contrat est signé entre l'ONG et les autorités locales ou nationales pour la mise en œuvre du projet. Les formations d'accompagnement et les formations de proximité ont en commun le fait qu'elles sont réalisées au moment de la mise en œuvre de l'action humanitaire et font partie intégrantes des activités prévues.

2.4.5. Les formations reposant sur un currilum dans l'humanitaire

Ces formations sont sanctionnées par un diplôme. « Le diplôme est un passeport pour celui qui le détient comme reconnaissance d'une valeur professionnelle auprès de la collectivité. Il caractérise la personne qui la possède et la positionne par rapport aux autres » (Gagnayre et d'Ivernois, 1994). Dans ce type de formation, la programmation pédagogique est plus exigeante. De nos jours, on assiste à la floraison d'écoles de formation dans le domaine de l'humanitaire. Les formations à Bioforce sont une belle illustration de ces formations.

2.4.6. Les relations pédagogiques dans la formation à l'humanitaire

Les relations pédagogiques entre le nouvel agent de l'humanitaire et les anciens (expérimentés) dépendent du rôle respectif des deux parties, du contexte dans lequel cette relation a lieu, et de l'évolution de cette relation dans le temps.

Les quatre stades de relations pédagogiques décrites par Magill M. K. et al. (1986) correspondent bien aux relations pédagogiques dans l'humanitaire : la relation didactique, la relation de supervision, la relation de coproduction et la relation consultative.

La relation didactique : Cette relation est centrée sur le formateur et consiste surtout à un transfert de connaissances et de compétences du formateur vers l'apprenant. Le formateur est le détenteur du savoir et des compétences que l'apprenant doit acquérir. Dans ce type de relation l'apprenant est censé ne pas posséder le même savoir, les mêmes compétences, ni la même expérience que le

formateur. En outre, l'apprenant joue un rôle limité dans la définition de ses besoins de formation.

La relation de supervision : Dans cette relation le formateur dirige l'apprenant. L'apprenant possède une expérience et un certain niveau de compétences (connaissances) qui le rend capable d'utiliser un concept ou de maîtriser certaines compétences. Le formateur observe les performances de l'apprenant et lui donne un feed back constructif. Le formateur conserve la responsabilité en ce qui concerne la prise de décision.

La relation de coproduction : Cette relation implique un partage des responsabilités entre le formateur et l'apprenant concernant la prise de décision, les tâches à accomplir ainsi que le processus d'apprentissage. L'apprenant est supposé avoir acquis les connaissances de base. Le formateur et l'apprenant travaillent ensemble pour de nombreuses tâches et le formateur régule la production de l'apprenant.

La relation consultative : Elle implique que l'apprenant puisse assurer un certain nombre de tâches de façon indépendante et formule la demande de conseil au formateur quand il ressent la nécessité. A ce niveau, l'apprenant doit être capable d'exercer un certain nombre de responsabilités. Il doit être également capable de formuler des questions précises au formateur. L'apprenant est responsable des activités, de la prise de décision, le rôle du formateur à ce stade étant de donner des informations complémentaires et du réconfort à l'apprenant.

3. Tableau 1 : Les quatre stades de relation pédagogique en formation humanitaire

Relations pédagogiques	Rôle du formateur	Niveau de l'apprenant par rapport au formateur	Responsabilités de l'apprenant
La relation didactique	-Transfert de connaissances et de compétences -Définition des stratégies d'apprentissage	-l'apprenant ne possède pas le même savoir, les mêmes compétences, ni la même expérience que le formateur	-pas de responsabilités concernant les activités
La relation de supervision	-Le formateur observe les performances de l'apprenant et lui donne un feed back constructif	-l'apprenant possède une expérience et un certain niveau de compétences	-le formateur conserve la responsabilité pour ce qui concerne les prises de décision
La relation de coproduction	Le formateur et l'apprenant travaillent ensemble pour de nombreuses tâches et le formateur régule la production de l'apprenant	-l'apprenant possède une expérience et un certain niveau de compétences	-les pouvoirs et les responsabilités sont partagés
La relation consultative	-Le formateur donne des informations complémentaires	-l'apprenant peut assurer un certain nombre de tâches de façon autonome	-l'apprenant est responsable des activités

3.1.1. Difficultés dans la formation à l'humanitaire : langue, motivation et collaboration avec les autorités

La différence de langage parlé est un obstacle majeur à une bonne communication. Y. Jaffré, (1991) ; Drouard, (1997) ; Olivier De Sardan, (1998).

Le plus souvent, les expatriés chargés de former les acteurs locaux ne comprennent pas les langues locales et font appel à des traducteurs locaux. Or même avec un excellent traducteur, une idée aussi simple soit-elle subira inévitablement une distorsion. Par ailleurs, passer par un traducteur empêche le retour direct d'informations sur un message émis rendant difficile l'utilisation de techniques pédagogiques actives.

Une autre difficulté dans la formation à l'humanitaire est liée au manque de motivation du personnel local. Ce personnel ne l'ayant pas choisie de son propre gré, la formation n'est pas souvent investie or comme le soutiennent J.J. Guilbert (1981) ; Gagnayre et d'Ivernois (1994) ; D. Leclerq (1993) la motivation est un élément essentiel de l'apprentissage.

Certaines formations en humanitaire ont pour but le changement dans les pratiques habituelles dans une localité donnée et cela implique une bonne collaboration avec les autorités locales car comme l'a dit P. Erny (1979) « il ne s'agit pas seulement d'aider ou d'assister mais de coopérer, sur la base d'un contrat librement négocié. » Cette collaboration est souvent difficile quand il s'agit d'amener les habitants à abandonner leurs anciennes pratiques telles que l'excision, le mariage forcé, le lévirat, le sororat, etc.

L'action humanitaire comporte aussi un caractère international qu'il convient d'évoquer.

3.2. Les ONG et le système international

Si l'on considère le système politique international comme un système d'interaction où les Etats constituent les acteurs prédominants, les ONG figurent parmi les forces transnationales, unités non étatiques, qui jouent un rôle non négligeable dans l'évolution du système mais qui ne semble pas introduire une modification fondamentale du jeu, selon les théoriciens des relations internationales.

Les ONG sont très souvent considérées comme des groupes de pression internationaux efficaces vis-à-vis des Etats, notamment par l'appel direct aux opinions nationales au moyen de campagnes d'opinion. Leur marge d'action apparaît toutefois limitée. Selon Jacques Lagroye (1991), « seule une transformation des conditions de l'interaction, improbable à court terme, il est vrai, pourrait leur conférer la position d'unités directement et pleinement participantes ». Brian Smith (1990) a, pour sa part, constaté que les ONG pouvaient remplir la fonction de substitut de la diplomatie officielle d'un gouvernement dans des cas, soit de rupture de relations diplomatiques, soit d'existence de relations officielles interdisant toute action d'opposition. A cela, il faut ajouter le fait suivant lequel dans la majorité des pays occidentaux le recours à des ONG semble aujourd'hui être reconnu comme un instrument efficace de la coopération internationale.

3.3. Les ONG et l'Etat : opposition ou complémentarité

Parmi les analyses des conséquences de l'intervention des ONG sur les Etats, l'étude réalisée par Jean Daniel Muller (1989) relative à 2 pays africains, a mis en évidence le fait que l'intervention des ONG pouvait contribuer à « l'étatisation du sud ». Face à une catastrophe les actions des ONG s'inscriraient plus dans le cadre de la réponse de l'Etat, qui correspond au domaine du sociétal, action du haut vers le bas, qu'elle ne viendrait appuyer la réponse formulée par les acteurs de la base et qui relève du domaine de la socialité.

Brian Smith (1990) a abordé la problématique des relations entre le pouvoir politique et les ONG en termes de stabilité. Il pose la question de savoir au travers de l'exemple des pays en voie de développement, si l'aide privée internationale constitue un appui ou une menace pour la stabilité interne des pays pauvres. Malgré la pression exercée par les ONG en vue d'un changement sur le plan politique, social et économique, l'auteur constate que ces groupes ne constituent pas une menace pour les intérêts établis dans chacun de ces pays pauvres. Dans des régimes répressifs comme dans des régimes démocratiques les groupes que les ONG servent à la base n'ont pas un agenda politique radical mais aspirent plutôt à faire valoir leurs intérêts de façon accrue face à l'Etat. Sous de telles conditions, les gouvernements et les détenteurs du pouvoir économique peuvent utiliser diverses stratégies co-optative, restrictive ou répressive pour infléchir l'impact des ONG

locales quand elles deviennent politiquement gênantes. De façon paradoxale, les ONG peuvent également servir les intérêts immédiats des gouvernements, même dans des situations où leurs actions paraissent totalement opposées à l'ordre établi : prendre en charge les soins de persécutés sous un régime autoritaire, servir les besoins des plus démunis dans un système de parti unique, servant alors de « fill gap » c'est-à-dire de substitut pour un secteur public absent. L'auteur fait aussi remarquer que les ONG peuvent canaliser les énergies de dissidents politiques qui auraient pu s'engager dans des actions plus radicales. Ces dernières observations rejoignent les remarques formulées par James Petras (1991). Cet auteur reconnaît le rôle important joué par les agences étrangères, sources de financements, leurs antennes locales et leurs intellectuels dans la création de liens durables par lesquels ces agences peuvent fournir des revenus substantiels et enseigner des techniques utiles pour survivre dans la dictature, mais il regrette que ces agences aient a posteriori orienté le mouvement vers la subordination à la machine électorale. La coopération des ONG avec le gouvernement civil freinerait alors le mouvement social de la base et la recherche de solutions alternatives. Brian Smith (1990) n'exclut pas cependant qu'à long terme l'impact de l'aide privée des ONG puisse entraîner des modifications significatives, le sentiment d'autonomie et de confiance que les ONG entretiennent chez les groupes de base ne pouvant que renforcer le pouvoir de négociation de ceux-ci à l'égard de l'élite politique et économique.

3.4. L'humanitaire comme engagement

Dan Ferrand-Bechmann (2007) soutient que « l'engagement peut être entendu au sens de conduite ou au sens d'acte de décision, selon qu'il désigne un mode d'existence dans et par lequel l'individu est impliqué activement dans le cours du monde, s'éprouve responsable de ce qui arrive, ouvre un avenir à l'action, ou qu'il désigne un acte par lequel l'individu se lie lui-même dans son être futur, à propos soit de certaines démarches à accomplir, soit d'une forme d'activité, soit même de sa propre vie ».

Tout se passe comme si le concept d'engagement permettait de qualifier diverses pratiques tant bénévoles que militantes. Jean-Paul Sartre (1948) écrit en substance que l'écrivain engagé sait que la parole est action. Sa fonction est de faire

en sorte que nul ne puisse ignorer le monde et que nul ne puisse s'en dire innocent. Même le silence est significatif, passer sous silence est malhonnête.

« Tout sujet se pose concrètement à travers des projets comme une tendance ; il n'accomplit sa liberté que par son perpétuel dépassement vers d'autres libertés ; il n'y a d'autre justification que de l'existence présente que son expansion vers un avenir indéfiniment ouvert » (Simone De Beauvoir, 1949).

Il convient de faire un parallèle entre l'engagement de l'écrivain et celui des membres des associations humanitaires. Ceux qui sont membres d'une association humanitaire ont un engagement, qui se caractérise par un choix en conviction, en type d'action, en valeur et non pas seulement en temps donné et en activités occupationnelles. L'humanitaire a été aussi défini dans une action collective. Les humanitaires s'engagent par rapport à une idée, une ligne idéologique. L'engagement entraîne souvent le fait de représenter l'association et ses membres et d'accepter de devoir être responsable et d'assumer les risques de l'action et de l'association humanitaire. S'engager comporte un autre risque : celui d'être porteur de la parole de dirigeants ou de fédérations fort loin de certaines associations locales. Mais on peut aussi s'engager seul, en fonction d'une idée que l'on veut défendre.

L'acteur humanitaire s'engage, il se met en gage jusqu'à donner sa vie. Heureusement, le plus souvent, l'engagement associatif signifie donner du temps et accepter avec pertes et profits de modifier son image. Sauf dans quelques cas précis où l'engagement est caché, dissimulé, secret ou intime comme dans des engagements discrets, les conséquences peuvent être importantes, surtout quand la personne engagée a une carrière, une profession ou un statut visible. Mais c'est cette visibilité qui peut quelque fois être visée.

L'engagement peut se faire aussi de manière « démocratique » avec une prise de pouvoir collectif et de ce fait, la crainte de risque de responsabilité disparaît devant le fait de s'y engager de manière collective.

Tim Jordan (2002) définit un engagement de transgression qui rejette les institutions, les structures et l'étique actuelle et un engagement différent : une action visant à la confirmation du monde tel qu'il est. Le militantisme d'action populaire serait un champ varié d'actions collectives, choisissant différents drapeaux et les combinant. A travers l'action collective, l'éthique se forme et se déforme, écrit-il.

3.5. L’humanitaire : bénévolat ou militantisme ?

Le bénévolat a des connotations différentes. C’est une action libre, sans rémunération et en direction de la communauté : travail pour « l’honneur ». Il n’est donc pas toujours associé à un engagement fort. Certains bénévoles donnent du temps sans vraiment choisir le lieu ni l’objectif de leurs actions. « On est rarement d’emblée bénévole, on le devient ; on apprend à le devenir… » (Maud Simonet, 1999). Beaucoup rentrent progressivement dans l’engagement associatif. Ils commencent par agir sur un problème particulier et ponctuel avant d’avoir une démarche plus globale et visant un changement social.

Le bénévolat est un terme, qui fait référence à la bonne volonté, à la bonté, à la gratuité, au don. L’usage de ce mot semble se substituer à celui de volontaire.

Les fonctions de bénévolat, telles qu’elles ont été définies par Jean-Pierre Fragnière (1989), seraient politiques, économiques, idéologiques, de suppléance, d’intégration, de concurrence, d’anticipation, de recherche, d’humanisation. Il faut y ajouter une fonction ou une motivation essentielle pour l’acteur bénévole : trouver un sens à sa vie. C’est pourquoi, certains bénévoles interviennent de manière ponctuelle, d’autres passent beaucoup de temps dans les activités associatives formelles et informelles et cherchent des réponses à leurs interrogations existentielles. Être bénévole c’est trouver le moyen de manifester générosité, altruisme, amour, solidarité, compréhension. C’est théoriquement trouver un lieu que l’on choisit librement et cela contrairement à son emploi et même à sa famille.

Le mot « volontaire » tend depuis quelques années à désigner des bénévoles défrayés. Le bénévole peut d’ailleurs avoir un défraiement important qui le rapproche du salarié et le met dans une zone floue et ambiguë. Le mot « volontaire » a un autre inconvénient linguistique : En anglais, « volontary, volonteer » sert de manière indécise à désigner des salariés d’association ou celui qui fait une action dans le cadre associatif.

Précisons encore le terme de « militant ». Jacques Ion (2000) a écrit à propos de la fin des militants : « cela veut dire seulement que le militantisme tel qu’il s’est exercé depuis un siècle n’est peut-être qu’une des modalités parmi d’autres de l’engagement et que les nouvelles formes de participation sociale sont en gestation, correspondant à l’évolution des rapports entre la société et l’individu. »

3.6. L’humanitaire et le concept du don

L’action bénévole et l’action militante renvoient aussi à la catégorie du don.

« Aimer et donner s’exprime par le même terme. Aimer un malade, c’est l’aider et lui porter des vivres. Aimer une personne en danger, c’est l’intégrer spontanément en soi, c’est la sauver… les dons de soi en retour appellent d’autres dons de soi… » (Pierre Métais, 1945). Selon Marcel Mauss le don en tant qu'acte social suppose que le bonheur personnel passe par le bonheur des autres. Autour du don, de nombreux sociologues ont produit des textes théoriques et des recherches sans pour cela faire référence à l’action bénévole ni militante. Le don, comme le montrent les théories classiques sociologiques et anthropologiques, est une action, normalisée et socialisatrice dans de multiples sociétés dans le cadre de relations familiales, amicales ou entre des personnes qui ne se connaissent pas mais veulent aider quelqu’un ou un groupe dans le besoin.

Le don suppose de se priver de quelque chose pour une autre personne mais il peut, sous de nombreuses latitudes, produire un contre don ou être « un prêt pour un rendu » et perdre sa connotation volontaire en étant considéré comme obligatoire, fortement incité ou recommandé dans le cadre d’une société donnée. Richard Titmuss (1970) écrivait que l’homme a un besoin biologique de donner et que lui dénier le droit ou la possibilité de donner est le priver de rentrer en relation avec les autres. Et Jacques Godbout (2000) montre que c’est le bénévolat et l’entraide qui sont les lieux où se rappelle le sentiment de solidarité.

3.7. La représentation humanitaire

Selon Johanna Siméant et Pascal Dauvin (2004), « il reste que la visibilité de l’humanitaire dans les espaces publics ne se limite pas à des campagnes de protestation ou de témoignage. Plus exactement, ces dernières s’incèrent dans un complexe de représentations hybrides. » D’une part, elles manifestent la prégnance de la référence à la Shoah dans la représentation victimaire. C’est ainsi que le registre « On ne peut pas dire qu’on ne peut faire », « on ne pourra pas dire qu’on ne savait pas », pour faire référence à l’analyse de que fait Philippe Mesnard (2002) d’une campagne d’action contre la faim ; apparaît comme exemplaire des formes de la visibilité humanitaire contemporaine. D’autre part, ces campagnes, le plus souvent victimaires, orientent leur indéniable efficacité émotionnelle vers la collecte de fonds.

C’est cette efficacité qui constitue le point d’ancrage de la critique. En effet, nombre de mises en cause de l’action humanitaire fustigent en fait la représentation de la victime, son « misébiralisme », plus que la façon dont les victimes sont traitées sur le terrain. Malgré la critique, ces représentations de la victime mais aussi de l’acteur humanitaire lui-même, sont un des éléments de l’humanitaire comme véritable mythologie contemporaine. La représentation humanitaire, en tant qu’elle fournit des registres de réalisation de soi aux humanitaires, et qu’elle génère des dons aux organisations, permet à celles-ci d’agir et constitue une dimension centrale dans la constitution de leur identité, comme celle des personnes qu’elles secourent.

Aussi les contributions de Philippe Mesnard (2002) envisagent-elles la façon dont les ONG humanitaires parlent du malheur, contribuent à la visibilité des victimes, voire sont capables, ou non de se libérer de la représentation victimaire. Toute la difficulté qu’expriment bien ces deux contributions au ton et aux appuis normatifs pourtant très différents, consistent à réfléchir au contenu et aux effets de ces campagnes publiques dont les objets peuvent considérablement varier. Une campagne de collecte de fonds n’est pas une campagne de témoignage dénonçant par exemple le régime de Slobodan Milosevic, ou une campagne d’éducation du public portant sur la situation des personnes dans des camps de réfugiés.

3.8. Evaluer l’action humanitaire ?

Jusqu’à ce jour, en entend souvent, dans le monde humanitaire, des phrases du type : « Ce que nous faisons n’est pas évaluable. » « On avait même l’impression que les humanitaires avaient peur des évaluations et de la critique extérieure. » (François Grünewald et Hugh Goyder, 2004). La politique des bailleurs qui confondent encore souvent audit de contrôle et évaluation d’impact, n’arrangeaient pas les choses, pas plus que ne le faisaient les liens entre évaluation des programmes et appréciation des performances des individus. Des progrès importants ont été faits : l’évaluation commence enfin à voir son rôle reconnu et les processus « qualité » sont à l’ordre du jour.

La qualité des actions et les différentes définitions qui s’y réfèrent sont en effet désormais au cœur des grands débats humanitaires. Les échanges écrits et oraux dans le cadre des discutions autour d’approche telle que le « projet sphère », souvent vigoureux, voire véhéments est là pour le prouver. Le sujet en vaut d’ailleurs

la peine. Des jungles de l'Est Congo au sable du Darfour, des neiges de l'Afghanistan aux mangroves de Sierra Leone, des ruines de l'Irak à celles de Banda Aceh, nous reviennent encore trop des témoignages d'aides inadaptées, de programmes de faible qualité, d'argent gâché. Mais nous arrivent aussi des informations sur des innovations créatrices, des efforts faits, des progrès réalisés. Les acteurs humanitaires ont depuis quelques années, retroussé leurs manches et travaillent à faire mieux.

La modélisation de ces actions humanitaires nécessite de nos jours une évaluation afin d'en apprécier les avantages et les inconvénients engendrés pour les bénéficiaires.

4. L'évaluation

4.1. Définition

Depuis ces dernières années, le mot « évaluation » ponctue, comme un leitmotiv, textes et discours, sonnant tantôt comme une injonction, tantôt comme l'invocation d'une solution pouvant résoudre tous les problèmes, tantôt comme une norme de bonne pratique. Cette évocation, omniprésente dans des contextes multiples, crée un bruit de fond qui, tout en maintenant les consciences en alerte sur " la nécessité " de l'évaluation, finit par brouiller son sens. Quelle définition peut-on donc donner à l'évaluation ? Il existe un grand nombre de définitions de l'évaluation. Cette abondance traduit une réalité : « l'évaluation » recouvre une grande diversité de démarches et d'interventions. Celles–ci peuvent être mises en œuvre dans des circonstances variées, pour répondre à des finalités très différentes, et porter sur une gamme presque infinie d'objets à évaluer.

La multiplicité des définitions proposées pour ce terme reflète aussi la volatilité du vocabulaire employé pour aborder le sujet. Il est difficile de loger l'évaluation dans un fourreau de définitions. Sa définition dépend du contexte dans lequel elle est utilisée. Définir l'évaluation est une tâche ardue car le mot, isolé, donne peu de prises à une traduction concrète. Selon Chantal Vandoorne, Françoise Jabot, Laurence Fond-Harmant (2007), les tentatives d'explicitation s'accompagnent le plus souvent d'une qualification portant sur les objets (évaluation de politiques, de programmes, de projets, de pratiques professionnelles, de réseaux…), sur les

finalités (évaluation récapitulative ou formative), sur la discipline principalement mobilisée (évaluation épidémiologique, évaluation économique, etc.), sur le mode opératoire (évaluation externe, interne, autoévaluation) ou encore, selon une formule plus générique, sur la nature de l'exercice (démarche, méthode, processus d'évaluation). On recense autant de définitions que de théoriciens qui, jonglant avec quelques mots-clés, se sont confrontés à l'exercice. Posée aux acteurs, la question suscite une variété de réponses : *regard sur soi, sur les autres, sur le système* (opérateur), *guide* (opérateur), *moyen de progresser* (opérateur), *immense miroir* (opérateur), *exigence technique et démocratique* (fonctionnaire d'État), *démarche d'amélioration de la qualité* (décideur, responsable de programme), *démarche participative* (responsable de programme), *aide à une meilleure gouvernance* (décideur), *mesure de l'écart entre ce que l'on voulait faire et ce que l'on a fait* (décideur), *démarche qui vise à éclairer des choix publics* (décideur), *processus d'apprentissage collectif* (décideur, expert), *démarche à chaque fois nouvelle et créative* (évaluateur), *posture plus qu'un métier* (évaluateur), *outil* (évaluateur), *processus d'interaction et de négociation* (expert/évaluateur). Plus qu'une définition, ce sont là leurs propres attentes que livrent les acteurs. Avoir un regard sur son action afin d'améliorer ses pratiques relève bien d'une préoccupation d'animateur de projet. Mieux gérer, décider rationnellement de l'utilisation des fonds publics en est une autre, tout aussi légitime, de décideurs. Quant aux évaluateurs, ils insistent sur les dynamiques induites par la démarche.

Dans ce contexte précis (pour cette thèse), il s’agit de l’évaluation des projets d’intervention et plus précisément de l’évaluation concomitante, c'est-à-dire l’évaluation qui intègre la mise en œuvre du projet en vue d’optimiser les résultats escomptés. Ainsi, peut-on dire qu’évaluer un projet, c’est apprécier ses actions pour prendre la décision de poursuivre, de réorienter ou d’arrêter le projet. C’est ce qui justifie les fondements de la définition de l’évaluation donnée par De Ketele (1982) pour qui, évaluer signifie examiner le degré d’adéquation entre un ensemble d’informations et un ensemble de critères adéquats à l’objectif fixé, en vue de prendre une décision. Stufflebeam (1971) rejoint De Ketele lorsqu’il affirme qu’« il s’agit de déterminer, d’obtenir et de fournir l’information utile pour juger entre diverses décisions possibles ». ALKIN (1969) qui abonde dans ce sens dit que : l’évaluation est un procédé par lequel on :

- Vérifie les domaines où il s’agira de prendre des décisions ;

- Détermine, recueille et analyse l’information jugée nécessaire pour prendre les décisions ;
- Présente cette information à celui qui prendra les décisions afin qu’il puisse choisir entre plusieurs décisions.

L’évaluation a pour but ultime de porter un jugement de valeur sur une activité, un service ou n’importe quelle partie du projet. Ce jugement sera toujours basé sur des critères et des normes explicites ou non. Par "critère", on entend une caractéristique observable de l’activité. En prenant l’exemple du projet de Koubri (Burkina Faso) pour lequel j’étais intervenu : la population, les moyens de sensibilisation et le nombre de femmes bénéficiaires des actions du projet constituent des critères observables. La norme ou "standard" est la valeur associée au critère et qu’on considère comme acceptable. Les critères et normes peuvent être "explicités" ou laissés entre les mains des évaluateurs. Ils peuvent ainsi être déterminés ou fixés de façon empirique ou normative, c’est-à-dire sur la base de l’expérience actuelle ou sur la base du jugement ou consensus "bien informé". La littérature s'accorde à identifier trois composantes à une évaluation : un processus qui vise à délimiter et obtenir des informations sur la valeur d'une action ; un produit qui est le jugement de valeur et un usage de ce produit pour modifier l'action par des décisions. L'évaluation de programme est un processus de production d'un jugement de valeur pour conduire une action par des décisions.

J.-M. Barbier (1990) considère les usages du jugement de valeur (la décision sur l'action) comme l'indice de l'universalité du rôle de l'évaluation dans la conduite de l'action. " On peut penser que l'immense majorité des processus sociaux d'évaluation s'effectue de cette façon et que le repérage des autres formes de manifestation de l'évaluation doit se faire sur le fond de celle-ci. " Les décisions d'action, plus facilement repérables dans les discours ou les écrits, sont fonction de jugements de valeur produits et d'informations récoltées souvent non explicités et non formalisés. Les décisions les plus fréquentes sont internes au programme, comme des actes de gestion quotidienne, directs, immédiats, ou des décisions " stratégiques " aux effets plus lointains et aux sources plus diverses. Mais l'énonciation et l'externalisation de ces pratiques d'évaluation, parce que quotidiennes et sans " justification sociale ", sont peu fréquentes, ce qui ne les rend pas moins importantes pour la conduite effective de l'action. L’évaluation consiste donc essentiellement en la détermination et l’application des critères et des normes

et en leur usage pour porter un jugement, (Champagne, 1985). L'emploi du terme jugement ramène l'évaluation à déterminer si les objectifs du projet ont été atteints ou non. Or l'évaluation doit aussi chercher à savoir comment le projet fonctionne et dans quel contexte, quels sont les problèmes ou les questions qu'il soulève, quels effets non voulus en résultent, qui il touche et quelles sont les principales fonctions de l'évaluation ? A quoi sert l'évaluation ? Interrogés plus spécifiquement sur les finalités de l'évaluation, les mêmes acteurs cités plus haut pour la définition de l'évaluation déclarent : *s'interroger sur le projet* (opérateur), *valoriser ce qui a été fait* (opérateur), *rendre explicite ce qui est implicite* (formateur/accompagnateur), *rendre des comptes à son administration et aux citoyens* (fonctionnaire d'État), *prendre des décisions* (décideur), *vérifier si la politique produit des résultats ou va dans le sens fixé* (élus), *prendre conscience des succès et des échecs* (élu), *réécrire les objectifs du programme* (responsable de programme), *communiquer avec les acteurs de terrain et témoigner de leurs inquiétudes auprès des décideurs* (responsable de programme), *piloter l'action* (expert), *produire de la connaissance en même temps que des changements dans l'action* (expert). Ces propos inspirent trois commentaires.

- Premièrement, on note que les réponses diffèrent peu dans le contenu, quelle que soit la question posée : c'est principalement l'usage des résultats de l'évaluation qui est évoqué.
- Deuxièmement, ils illustrent les interactions entre les perceptions qu'ont les acteurs de l'évaluation, leurs attentes et les responsabilités qu'ils occupent.
- Enfin, ils confirment l'intérêt de procéder, dès lors qu'un travail d'évaluation est engagé, à la mise à jour des représentations de l'ensemble des protagonistes.

Dans le milieu des évaluateurs, la définition de l'évaluation est attachée à la notion de valeur, au sens de valeur ajoutée par l'action, conformément à son étymologie. " Évaluer, c'est émettre un jugement sur la valeur ", écrivait Patrick Viveret (1989) dans le rapport fondateur de l'évaluation des politiques publiques en France. Pour la Société française de l'évaluation, " l'évaluation vise à produire des connaissances sur les actions publiques […] dans le double but de permettre aux citoyens d'en apprécier la valeur ". De jugement sur la valeur à jugement *de* valeur, le glissement sémantique qui a pu s'opérer parmi les acteurs de terrain explique leurs réticences à s'exposer dans ce type de démarche et les inquiétudes sur la sanction supposée l'accompagner. À l'opposé, une

professionnelle insistait sur l'opportunité, à travers l'évaluation, de *mettre en valeur le travail réalisé avec et par les bénéficiaires de l'action.*

4.2. L'évaluation comme processus régulateur des actions du projet

L'évaluation régulation d'un projet est le moment pendant lequel, les acteurs du projet se donnent le temps de vérifier l'adéquation entre les activités, les démarches, les règles, les règlements choisis et les objectifs de départs. Ce qui cadre avec la régulation de Donnadieu, Genthon et Vial (1998), pour qui réguler est « un processus par lequel un individu, une structure, une organisation modifie son comportement, ses attitudes, par rapport à une règle qu'il se donne, se construit ou qui lui est dictée de l'extérieur (loi, système de valeurs, vision du monde). La régulation peut tendre à maintenir l'équilibre du fonctionnement par rapport à une norme, à un projet en repérant les erreurs, les déviations, en palliant les dysfonctionnements et en valorisant les réussites et tout ce qui va dans le sens du projet initial (c'est la régularisation). Mais la régulation peut aussi infléchir le sens même de la règle antérieurement fixée ou le projet, être une mise en question des normes, des règles, une divergence. »

La régulation, d'ailleurs décrite en trois types par Michel Vial (1997) trouve sa place dans un projet d'intervention. Il s'agit de la régulation cybernétique, la régulation systémique et la régulation comme un complexe.

. La régulation cybernétique

Il s'agit là en premier lieu, de bien préciser la nature de la tâche à accomplir, de définir les résultats attendus, puis de contrôler ce qui a été produit. Ce contrôle peut être le fait des différents acteurs du projet, les partenaires exécutifs lors de la mise en œuvre du projet, un expert externe en évaluation (consultant) ou les bénéficiaires du projet qui exercent une auto vérification. De toutes les manières il est question de vérifier si le produit réalisé est conforme au produit attendu. Si tel n'est pas le cas, il est indispensable de procéder à un réajustement pour obtenir un produit convenable à celui attendu sous forme d'évaluation d'adaptation. Jacques Ardoino (2000) utilise le terme régularisation à la place de celui de régulation. Dans

cet ordre d'idée, l'évaluation formative est également destinée à guider l'élève durant l'apprentissage vers le but à atteindre (Abernot, 1996°. L'exécution d'un projet implique bon nombre de règles que les acteurs doivent respecter pour l'atteinte des objectifs initiaux. La régulation cybernétique revêt donc une importance capitale dans le projet d'intervention.

. La régulation systémique

La régulation systémique, à la différence de la régulation cybernétique, se centre sur les processus. Pour fonder cette différence, Vial (1997) parle de divergence. Au lieu de corriger l'erreur commise dans la régulation cybernétique, il faut l'exploiter. Ce qui amène les acteurs du projet à dévier du cap initial sans sortir du domaine du projet. Vial s'appuie sur l'imprévisible négocié de Cardinet (1986), l'inventivité de la personne proposée par Peyron Bonjan (2003), l'évaluation régulation de Jean-Jacques Bonniol (2000). Sur l'exemple du projet d'appui à la femme rurale de Koubri, l'accompagnement de la femme dans son processus d'autonomisation rencontre parfois des difficultés liées au statut que la société lui confère. En zone rurale les acteurs des projets sont ainsi amenés à changer de stratégies d'intervention. Cette adaptation, ce changement de stratégies n'est envisageable que si l'évaluation du projet est accompagnée d'une régulation, mais aussi d'une auto-régulation.

. La régulation comme un complexe

Cette régulation intègre la régulation cybernétique mais aussi la régulation systémique. En effet le produit et les acteurs de la production passant par les processus sont tous concernés. Pour Morin (1990), il faut « choisir sans renier ». Il s'agit alors d'une complémentarité et non d'une opposition. C'est pourquoi Vial propose des termes comme : articuler, conjuguer, mettre en lien. L'évaluation doit donc intervenir à tous les stades de la mise en place du projet.

4.3. L’évaluation, une pratique professionnelle

En 1997, dans son discours inaugural de l'assemblée annuelle de l'Association américaine d'évaluation, William Shadish proclame : " Tous les évaluateurs devraient connaître les théories de l'évaluation parce qu'elles sont au centre de notre identité professionnelle. " pour les praticiens de l’évaluation, cette citation est intéressante à double titre. D'une part, parce qu'elle suggère de manière générale que l'identité professionnelle se construit sur la théorisation des pratiques. D'autre part, parce que l'évaluation fait partie aussi de leur pratique et donc de leur identité professionnelle. L'évaluation est donc à la fois une propriété humaine fondamentale et une pratique professionnelle. Elle a fait l'objet de nombreuses démarches de conceptualisation, de modélisation, de recherche empirique, avec aussi des apports théoriques de diverses disciplines : sciences politiques et administratives, sociologie, épistémologie, etc. Il s'agit d'un effort de modélisation des pratiques plutôt qu'une théorie générale de l'évaluation. Cet effort permet néanmoins d'identifier et de comparer les pratiques, de conduire à des consensus et des référentiels pour guider les praticiens. Pour mieux connaître, pour mieux utiliser les modèles de référence en matière d'évaluation dans le champ des projets d’intervention, on pourrait prendre comme fil conducteur ce qui compose l'identité de la démarche évaluative. « Nous savons très bien, dit W. Shadish, (1997) que faire une expérience randomisée n'est pas du tout la marque d'un évaluateur. Ce qui nous différencie d'un économiste, d'un sociologue, ou de toute autre profession, c'est la conjonction entre la construction d'un savoir, la production d'un jugement de valeur et l'utilisation de l'évaluation pour prendre des décisions. »

4.4. L'évaluation comme apprentissage de l'action

La sociologie des organisations a fait progresser la compréhension de la gestion des problèmes sociaux. Celle-ci est un processus pluraliste jamais achevé, fait de négociations, de compromis entre protagonistes parfois peu complémentaires ou même franchement opposés. Ce processus progresse par phases " tourbillonnaires " comprenant des ébauches de solution, des actions qui sont reformulées en cours de route et qui demandent une évolution des objectifs et des moyens. Un programme d'actions est un processus continu qui progresse s'il est soutenu par l'apprentissage de ses acteurs. L'évaluation peut se définir alors comme

un processus d'apprentissage de l'action et l'évaluateur un acteur du programme dont le rôle premier est de soutenir ce processus d'apprentissage. Comme dans une situation éducative, l'évaluation et l'évaluateur ne sont utiles que s'ils renforcent cet apprentissage. L'appropriation de l'évaluation par les acteurs est l'élément fondamental de l'utilisation de celle-ci. E. Monnier (1992) souligne que le chargé d'évaluation ne peut plus être un évaluateur traditionnel, expert en méthodes et examinateur de la valeur d'un programme. Le chargé d'évaluation devient un maïeuticien, un méthodologue et un médiateur. Il est maïeuticien car il doit clarifier les questions des acteurs. Il doit dévoiler les enjeux sociaux et les valeurs, préciser les critères utilisables. Il doit engager les acteurs dans une démarche d'analyse et de compréhension de la situation. Il est méthodologue parce que son intervention vis-à-vis des acteurs doit être accompagnée, supportée par des informations les plus valides possible. L'évaluateur est souvent un garant de la crédibilité externe d'une action aux yeux de l'autorité publique. Il est, enfin, médiateur car l'évaluateur est engagé dans le processus politique. Il s'engage comme médiateur pour obtenir des compromis sur la définition des objectifs de l'évaluation, sur les informations prioritaires à recueillir. Il doit aussi découvrir et formuler les conclusions, les propositions qui permettent une approbation large et qui sont des compromis aussi pour la poursuite de l'action. L'évaluateur est un acteur. Et cet acteur intervient sur les composantes et les fonctions de l'évaluation. Avec l'évaluation comme appui à l'apprentissage de l'action, nous pouvons progresser collectivement. Mais le développement de cette approche de l'évaluation n'est pas une question de choix individuel de l'évaluateur. Cela doit devenir un choix collectif partagé par tous les acteurs qu'ils bénéficient du programme, qu'ils le mènent ou qu'ils le financent. C'est une approche qui fonctionne, qui est reconnue internationalement, les évaluateurs doivent cependant y investir et la développer. Y investir, car l'appui à l'évaluation interne a un coût : le temps des personnes qui s'y engagent et le temps des évaluateurs qui l'accompagnent et la facilitent. Il convient aussi de la développer car si des initiatives existent, les évaluateurs peuvent faire plus et mieux. C’est pourquoi il faut en faire un enjeu pour le développement des programmes/projets d’intervention.

4.5. L’évaluation pour faciliter la décision et améliorer la gestion publique

Avant d'opter pour la reconduction d'une intervention, un décideur recherchera principalement, pour éclairer son choix, des arguments sur son utilité et son efficacité. La démonstration de l'efficacité est la question d'évaluation la plus difficile à résoudre car elle requiert la mise en évidence de la relation de causalité entre les effets observés (*par exemple un recours plus précoce aux services de soins)* et l'intervention réalisée *(des ateliers de groupe pour la revalorisation de l'estime de soi)* ; cela suppose de parvenir à isoler les effets propres et attendus de l'intervention (*la modification de comportement*), d'autres effets qui ne lui seraient pas liés (*augmentation des revenus, relation privilégiée avec une personne facilitant l'accès aux services, etc.)*. En l'absence d'un cadre de recherche approprié, fiable et valide, le défi n'est pas relevé ; la prise de décision est rarement étayée sur la base de l'efficacité stricto sensu. Pour autant, l'évaluation est-elle inutile ? Certainement pas, les analyses contextuelles permettant de comprendre les conditions de succès ou d'échec de l'intervention apportent des informations très utiles pour la décision. Par ailleurs, une description détaillée et argumentée de la mise en œuvre de l'intervention et des réalisations peut satisfaire à l'exigence de rendre compte de l'utilisation des fonds alloués.

4.6. Les niveaux de l’évaluation

Dans l’opinion couramment admise, l’évaluation se situe à la fin d’une activité, d’un projet d’intervention. Cependant, considérer l’évaluation comme une phase exclusivement terminale est une erreur de jugement : l’évaluation doit être considérée comme une partie intégrante et continue du travail d’ensemble du projet d’intervention. Elle est un processus d’analyse présent à chaque étape (évaluation formative) comme en fin d’action (évaluation sommative). L'évaluation est surtout une activité intégrée à l'action dans le but de procéder à des ajustements réguliers afin d'améliorer l'action. Une intervention, projet ou programme, n'est pas une structure figée ; elle évolue au gré des aléas de sa mise à l'épreuve du terrain, des acteurs en présence et du contexte dans lequel elle s'inscrit. L'interrogation sur le sens de l'action est présente, nourrie de réflexions internes et des retours

d'informations des bénéficiaires. Pratique réflexive en équipe, " *regard dans le rétroviseur* ", procédure plus ou moins formalisée, les évaluations sont de facture variable, fonction des exigences et des ressources dévolues. Pour J. Ardoino, (2000), l'évaluation sert à nourrir l'action en permanence. Pinault (1986), soutient que l'évaluation doit porter sur chaque étape du projet. En ce qui concerne le Projet d'appui à la femme rurale de Koubri, l'évaluation devrait porter sur toutes les étapes. En effet, avant de démarrer les activités, une évaluation à « niveau zéro » devrait permettre de déterminer le degré d'autonomisation de la femme ; pendant la mise en œuvre du projet, un questionnement continu devrait contribuer à vérifier l'atteinte des objectifs, à réorienter ou corriger les erreurs commises : c'est l'évaluation-régulation que préconise Scriven (1967) ; à la fin du projet, une autre évaluation devrait amener les acteurs du projet à reconduire ou non les actions : c'est l'évaluation finale qui est faite pour voir si les activités du projet ont été bien exécutées et se sont déroulées comme prévues en réponse aux attentes de la population cible de l'intervention. L'évaluation concerne aussi les résultats. Il ne suffit pas de savoir si les activités ont été bien exécutées et réalisées au moment opportun. Il faut également savoir si elles ont été efficaces, c'est-à-dire si elles ont suscité les changements souhaités qui aideront à atteindre les objectifs. C'est pourquoi on peut aussi retenir le modèle de Michel Vial (1997) qui présente l'évaluation comme un concept dans lequel il y a du contrôle et du reste. En effet pour Vial dans l'évaluation il y a le processus : c'est la singularité du sujet évaluateur, sa façon de s'impliquer, de s'engager, de partager avec les autres, donc d'être dans une dynamique qui servira la profession; la procédure : les éléments de la planification pragmatique, les critères; le produit : le résultat, ici c'est la preuve de l'efficacité de la technique. Pour cet auteur, l'évaluation ne doit pas se limiter au contrôle mais il doit aussi produire du changement, pour améliorer les techniques. Il ajoute que l'évaluation est du domaine du vivant, du processus, du questionnement. Les projets d'intervention doivent se questionner en permanence sur leurs activités. Si une activité est controversée, peut-être vaut-il mieux faire une évaluation externe pour éviter qu'on accuse l'évaluation d'être subjective.

4.7. L’évaluation externe

Une évaluation est qualifiée d’externe lorsque la structure qui souhaite évaluer ses actions fait appel à des experts extérieurs. Elle est nécessaire car l’extériorité du point de vue rend plus probable son indépendance, son impartialité, son objectivité.

Parmi les arguments présentés en faveur de l’évaluation externe, Nadeau (1981) cite : une plus grande objectivité ; l’aptitude à inclure des critères évaluatifs qui concernent les prémices organisationnelles de base ; la possibilité d’agir comme agent médiateur s’il existe des conflits internes ; un statut mieux protégé ; une plus grande facilité à éviter des tâches indésirables et qui ne font pas partie de l’évaluation. Une telle évaluation serait la bienvenue car elle permettrait aux acteurs du projet de déceler ses failles et de les corriger. Un autre avantage de l’évaluation externe est qu’elle favorise l’obtention de financement. En effet, la plupart des bailleurs de fonds exigent une évaluation externe pour les actions financées.

Cependant, force est de constater qu’il n’est pas possible d’effectuer une évaluation externe de toutes les actions car pour assurer un suivi plus complet des activités, les agents sont invités à évaluer eux-mêmes les actions dont ils assurent la conduite.

4.8. L’évaluation interne

L’évaluation interne est réalisée par les acteurs du Projet eux-mêmes. Son exercice permet une appropriation par le plus grand nombre d’agents possible, de la pratique et de la culture de l’évaluation. Il contribue à la rationalisation des méthodes de travail. Parmi les arguments qui ont été formulés en faveur de l’évaluation interne, Nadeau (1981) relève : Plus d’aptitudes à développer une connaissance détaillée de l’organisation et de ses programmes et une meilleure position pour faire de l’évaluation continue.

Pour Jacques Danancier, (2004) « il s’agit avant tout d’initialiser une dynamique dans laquelle le souci d’appréciation des évolutions aura une place qualitativement et fonctionnellement plus ample et plus continue ». Pour cet auteur, les formes que peut revêtir l’évaluation interne dans un système sont multiples. Ainsi propose t-il trois formes :

- L’évaluation de conformité attachée à la relecture générale des prestations et de l’organisation ;

- L’évaluation dynamique interne de projet dans sa dimension qualitative, fonctionnelle et de résultat, elle accompagne le déroulement des actions ;
- Les évaluations spécifiques d’auto-diagnostic et l’évaluation du partenariat.

Pour Danancier, « les deux premières sont en lien direct avec la dynamique de projet, les deux dernières tendent à répondre à une préoccupation contemporaine dont nous mesurons régulièrement l’ampleur de nos fonctions… ».

Si les arguments ne manquent pas pour justifier le bien-fondé de l’évaluation c’est que celle-ci nous permet de nous fixer des objectifs et d’y aboutir car comme le dit Yvan ABERNOT (1997), « l’amélioration profonde de l’évaluation passe par celle des objectifs, car si l’on ne sait pas où l’on va, il est difficile de s’y rendre et de savoir s’il reste beaucoup de chemin à parcourir. » L’atteinte des objectifs d’une évaluation s’appuie sur des normes et standards qui participent vigoureusement à la professionnalisation des experts.

4.9. Les normes et standards de l’évaluation

Durant ces 10 dernières années, le mouvement s’accentue pour la mise en place et le développement des normes et standards de pratique en évaluation. Leur prise en compte lors d’une démarche évaluative est donc fortement recommandée. On estime que ces normes et standards favorisent l’encadrement et le rehaussement de la qualité de la pratique évaluative (qualité technique et scientifique, conduite éthique et professionnelle), et qu’ils servent de support à la formation et à l’enrichissement professionnel. On les considère aussi comme des guides pour la méta-évaluation des expériences évaluatives réalisées et comme des éléments qui contribuent à la crédibilité et à la professionnalisation de ce champ de pratique.

Sur la base des normes et standards déjà élaborés par des institutions, ONG et associations d’évaluation, je tente de regrouper quelques éléments nécessaires à la réalisation d’une bonne évaluation. Dans un premier temps, je me fonde sur les normes et standards de l’évaluation élaborés par les Nations Unis.

4.9.1. Le sens de l’évaluation

L’évaluation vise à comprendre pourquoi et dans quelle mesure des résultats, voulus ou non voulus, sont atteints, ainsi que leur impact sur les parties prenantes.

L’évaluation offre un moyen important d’établir le degré de réalisation des résultats et le rendement institutionnel. Elle joue aussi un rôle important sur le plan du savoir et de l’apprentissage organisationnel. Elle est un agent important de changement et contribue, de façon critique et crédible, à appuyer la responsabilité de rendre compte.

L’évaluation a pour objet d’apprécier, de manière aussi systématique et impartiale que possible, une activité, un projet, un programme, une stratégie, une politique, un sujet, un thème, un secteur, un domaine opérationnel, une performance institutionnelle, etc. Axée sur les résultats escomptés et sur les résultats obtenus, elle examine la chaîne des causes et des effets, les processus, les facteurs contextuels, afin d’appréhender les réalisations ou l’absence de celles-ci. Elle vise à déterminer la pertinence, l’impact, l’efficacité, l’efficience et la durabilité des interventions. Elle doit fournir, à partir d’éléments démontrables, des renseignements crédibles, fiables et utiles et permettre d’intégrer en temps utile les conclusions, recommandations et enseignements dans le processus décisionnel des entités chargées de la mise en œuvre de l’action.

L’évaluation s’inscrit dans les processus de gestion et de prise des décisions et apporte une contribution essentielle à la gestion axée sur les résultats. Elle informe le cycle de la planification, de la programmation, de l’établissement du budget, de la réalisation et de la préparation des rapports. Elle vise à améliorer la pertinence institutionnelle et l’obtention de résultats, à optimiser l’utilisation des ressources, à satisfaire les clients et à maximiser l’impact de la contribution de l’action évaluée.

L’évaluation n’est pas en soi un processus de prise des décisions, mais elle fournit aux décideurs des connaissances en matière de rendement et de bonnes pratiques.

Elle est utilisée pour rendre compte des initiatives, mais elle doit aussi fournir une valeur ajoutée aux processus décisionnels afin de contribuer à améliorer les activités présentes et futures, les projets, programmes, stratégies et politiques. Elle contribue donc à l’élaboration des politiques institutionnelles, à l’efficacité du développement et à l’efficacité organisationnelle.

En somme, l’évaluation doit permettre de répondre à la question : *Faisons-nous ce qu’il convient de faire?* Elle examine la raison d’être, la justification de l’initiative, effectue des constats de situation et se préoccupe de la satisfaction des

bénéficiaires présumés. L'évaluation doit aussi répondre à la question : *Faisons-nous les choses qui s'imposent comme il se doit?* Elle porte sur l'efficacité des moyens mis en œuvre pour réaliser les objectifs visés. Enfin, elle doit répondre à la question : *Existe-t- il de meilleurs moyens d'atteindre les résultats?* L'évaluation se préoccupe des moyens alternatifs, des bonnes pratiques et des enseignements tirés des expériences.

4.9.2. Responsabilité de l'évaluation

Les institutions qui commanditent l'évaluation assument la responsabilité de favoriser un environnement propice à l'évaluation et de s'assurer que le rôle et la fonction de l'évaluation sont clairement affirmés, qu'ils traduisent les principes qui fondent les normes d'évaluation et tiennent compte des besoins spécifiques de chacune des organisations.

Les structures de gouvernance de l'évaluation peuvent varier. Dans certains cas, l'évaluation est du ressort des organes directeurs, dans d'autres elle relève du chef de l'organisation ou des responsables des services d'évaluation mis en place par l'organisation. La responsabilité de l'évaluation doit être précisée dans une politique d'évaluation.

Les responsables de l'évaluation sont également tenus de s'assurer que des ressources suffisantes sont affectées pour permettre que la fonction d'évaluation soit mise en œuvre de manière efficace et avec l'indépendance qui s'impose.

Les personnes choisies assument la responsabilité de faire en sorte que les évaluations soient réalisées de façon impartiale et indépendante. Ils doivent également s'assurer que les évaluateurs sont libres de faire leur travail sans que cela déteigne sur le développement de leurs carrières.

Les organes directeurs et/ou les chefs des organisations sont chargés de nommer un chef de l'évaluation qui possède les qualifications professionnelles requises et qui sera à son tour responsable du personnel qualifié en matière d'évaluation.

Les organes directeurs et/ou les chefs des organisations et de l'évaluation garantissent que l'évaluation contribue au processus décisionnel et à la gestion. Ils doivent s'assurer de la mise en place d'un système permettant de dûment planifier l'évaluation et de prendre systématiquement en compte les constatations,

conclusions et recommandations contenues dans les évaluations. Ils doivent s'assurer que des mesures appropriées de suivi sont adoptées, notamment un plan d'action, ou des outils équivalents appropriés, l'obligation de rendre compte de la mise en œuvre des recommandations adoptées étant clairement définie.

Les organes directeurs et/ou les chefs des organisations et de l'évaluation doivent s'assurer qu'il existe un dépositaire des évaluations et un mécanisme pour diffuser les enseignements tirés des évaluations et ainsi améliorer l'apprentissage organisationnel et l'amélioration systémique. Ils doivent également veiller à mettre les conclusions des évaluations à la disposition des parties prenantes, ainsi que du public.

4.9.3. Politique

Chaque organisation doit mettre au point une déclaration de politique non équivoque concernant l'évaluation. Il s'agit d'expliquer clairement la notion, le rôle et l'usage de l'évaluation au sein de l'organisation, y compris le cadre institutionnel et la définition des rôles et responsabilités, d'expliquer le fonctionnement de l'évaluation et comment elle est planifiée, gérée et budgétée, et de faire une déclaration explicite concernant la divulgation et la diffusion.

4.9.4. Intentionnalité

Une pratique correcte de l'évaluation suppose que l'on soit résolu à utiliser les conclusions de l'évaluation. Compte tenu de la limitation des ressources, la planification et la sélection des évaluations doit se faire avec tout le soin voulu. Les évaluations doivent être décidées et entreprises en temps utile de manière à pouvoir alimenter le processus décisionnel à l'aide d'informations pertinentes et opportunes. La programmation de l'évaluation doit faire partie intégrante de la planification et de l'établissement du budget de la fonction d'évaluation et/ou de l'organisation dans son ensemble. Des programmes annuels ou pluriannuels d'évaluation devraient être publiés.

Le plan d'évaluation peut être le résultat d'une sélection cyclique ou délibérée des sujets d'évaluation. L'objet, la nature et la portée de l'évaluation doivent apparaître clairement aux évaluateurs et aux parties prenantes. Le plan arrêté pour

chaque évaluation doit prévoir les processus requis pour garantir l'achèvement en temps utile du mandat et la prise en compte des moyens d'un bon rapport coût-efficacité à mettre en œuvre pour obtenir et analyser les renseignements nécessaires.

4.9.5. Impartialité

L'impartialité est l'absence de parti pris durant le processus, qui doit être mené avec une grande rigueur méthodologique, dans la prise en considération et la présentation des résultats et des défis. Elle implique aussi qu'il soit tenu compte des vues de toutes les parties prenantes. Lorsque les opinions divergent, cette circonstance doit apparaître dans l'analyse de l'évaluation et dans le rapport dont elle fait l'objet.

L'impartialité augmente la crédibilité de l'évaluation et réduit les partis pris dans la collecte des données, l'analyse, les constatations, les conclusions et les recommandations. L'impartialité apporte une légitimité à l'évaluation et réduit les possibilités de conflit d'intérêt.

L'impartialité doit se retrouver à tous les stades du processus d'évaluation, notamment la planification de l'évaluation, la formulation du mandat et de la portée de l'évaluation, la sélection des équipes d'évaluation, la réalisation de l'évaluation et la formulation des constatations et recommandations.

4.9.6. Indépendance

Au sein de l'organisation la fonction d'évaluation doit se situer d'une manière indépendante des autres fonctions de gestion, pour la mettre à l'abri des influences indues et garantir un rapport impartial et transparent. Ceux qui réalisent l'évaluation doivent avoir toute liberté de présenter leurs rapports directement pour examen au niveau approprié de la prise de décision, compte tenu du sujet de l'évaluation.

Le chef de l'évaluation doit avoir l'indépendance requise pour superviser l'évaluation et présenter un rapport à cet égard, ainsi que pour voir comment la direction assure le suivi de l'évaluation.

Pour éviter tout conflit d'intérêt et toute pression, les évaluateurs doivent être indépendants. Ceci suppose que les membres d'une équipe d'évaluation n'aient pas

été directement responsables de la détermination de la politique, de la conception et de la gestion d'ensemble du sujet de l'évaluation, pas plus qu'ils ne doivent le devenir dans un proche avenir.

Les évaluateurs ne doivent avoir aucun intérêt prédéterminé à défendre et disposer de l'entière liberté de réaliser l'évaluation de façon impartiale, le déroulement de leur carrière ne devant avoir à en subir aucun contrecoup. Ils doivent pouvoir exprimer librement leur opinion.

L'indépendance de la tâche d'évaluation ne doit pas entraver l'accès qu'ont les évaluateurs aux renseignements concernant le sujet de l'évaluation.

4.9.7. "Évaluabilité"

Durant la phase de planification d'une initiative, l'évaluation peut fournir une contribution à ce processus en améliorant la capacité d'évaluer l'initiative et d'intégrer un volet évaluation dans le plan. Pour sauvegarder l'indépendance, ceci doit se faire à titre purement consultatif.

Avant d'entreprendre une évaluation exigeant un investissement important de ressources, il peut être utile de s'attacher à en étudier l'évaluabilité. Il s'agit de vérifier que le sujet à évaluer reflète des intentions claires, qu'il existe suffisamment d'indicateurs mesurables et de sources d'informations fiables et évaluables, et qu'aucun facteur important n'entravera un processus d'évaluation impartial.

4.9.8. Qualité de l'évaluation

Toute évaluation doit mettre en œuvre des processus de conception, de planification et d'application intrinsèquement orientés vers la qualité et faisant appel à des méthodes appropriées de collecte, d'analyse et d'interprétation des données.

Les rapports d'évaluation doivent présenter de façon complète et équilibrée les éléments de preuve, les constatations, les conclusions et les recommandations. Ils doivent être concis, concrets et faciles à comprendre. Ils doivent rendre compte des méthodes employées, souligner les limites méthodologiques de l'évaluation, mettre en relief les principales préoccupations et constatations fondées sur des faits, les opinions divergentes et les conclusions, les recommandations et les enseignements qui découlent de l'évaluation. Ils doivent comporter un résumé qui

saisisse la substance même des informations contenues dans le rapport, et faciliter la diffusion des enseignements.

4.9.9. Qualifications requises pour réaliser une évaluation

Chaque commanditaire d'une évaluation devrait avoir des descriptions d'emploi et des critères de sélection formels indiquant les qualifications professionnelles de base requises pour un évaluateur ou un gestionnaire d'évaluation.

Le chef de l'évaluation doit posséder des compétences démontrées en matière de gestion d'une évaluation et dans la direction des études d'évaluation.

Les évaluateurs doivent posséder les qualifications de base requises pour réaliser des études d'évaluation et gérer des évaluateurs externes engagés contractuellement.

4.9.10. Transparence et consultation

La transparence du processus d'évaluation et la consultation avec les principales parties prenantes sont des éléments essentiels à toutes les étapes du processus. Ils permettent d'améliorer la crédibilité et la qualité de l'évaluation. Ils sont de nature à faciliter le consensus et de faire en sorte que chacun fasse siennes les constatations, conclusions et recommandations.

Les mandats d'évaluation et les rapports qui en découlent doivent être accessibles aux parties prenantes et au public. Cette documentation, qui doit être facilement accessible et lisible devrait, elle aussi, contribuer à assurer la transparence et la légitimité du processus évaluatif.

4.9.11. Éthique de l'évaluation

Les évaluateurs doivent être intègres, c'est-à-dire incorruptibles et courageux.

Les évaluateurs doivent respecter le droit des particuliers et des institutions de fournir des renseignements à titre confidentiel et faire en sorte que des données qualifiées de sensibles ne permettent pas de remonter à leur source. Ils doivent s'assurer que les personnes ayant participé à une évaluation ont la possibilité d'examiner les déclarations qui leur sont attribuées.

Les évaluateurs doivent être attentifs aux croyances, aux us et coutumes des environnements sociaux et culturels dans lesquels ils travaillent.

Eu égard à la Déclaration universelle des droits de l'homme, les évaluateurs doivent se préoccuper des questions de discrimination et de disparités entre les sexes.

Lorsqu'une évaluation met au jour une infraction ou malfaisance, ce fait doit être signalé aux organes compétents en matière d'enquête.

4.9.12. Suivi de l'évaluation

L'évaluation exige une réponse explicite de la part des autorités auxquelles s'adressent ces recommandations. Il peut s'agir de mesures en matière de gestion, d'un plan d'action et/ou d'un accord précisant clairement les responsabilités (dont celle de rendre compte).

Il doit y avoir un suivi systématique de l'application des recommandations formulées dans l'évaluation qui ont été acceptées par la direction et/ou les organes directeurs.

L'application des recommandations découlant de l'évaluation devrait faire l'objet d'un rapport périodique adressé aux organes directeurs et/ou au chef de l'organisation.

4.9.13. Contribution à l'acquisition des connaissances

L'évaluation contribue à l'acquisition des connaissances et à l'amélioration organisationnelle. La façon de réaliser les évaluations, tout comme la présentation des constatations et recommandations qui en découlent, doivent être facilement compréhensibles par les publics ciblés.

Les constatations de l'évaluation et les enseignements qui en sont tirés doivent être accessibles au public ciblé et présentées de manière compréhensible. Un répertoire des évaluations pourrait être utilisé pour diffuser les enseignements susceptibles de contribuer à l'apprentissage par les pairs et à l'élaboration d'un matériel d'information structuré destiné à la formation du personnel. Ceci devrait être fait de façon à faciliter le partage de l'apprentissage entre les parties prenantes,

grâce à une politique de diffusion bien établie et à l'utilisation des réseaux de connaissance.

4.10. Recherche et évaluation

Il semble que les liens et les différences entre l'évaluation et la recherche suscitent constamment des questions.

L'idée de développer un chapitre sur ce point est née de quelques questions que je me suis posées lors de l'élaboration de cette thèse. A chaque fois que je réalise une mission d'évaluation, j'essaie d'établir un lien entre la recherche et l'évaluation et je m'aperçois qu'il existe des éléments communs et des éléments différents. Dans mon métier d'évaluateur et dans mon statut d'étudiant (doctorant), j'ai souvent été témoin du manque de connaissances concernant l'essence même de l'évaluation, et en particulier du rapport évaluation-recherche. Dans la littérature on rencontre souvent l'expression « recherche-évaluative » comme s'il s'agissait d'une sorte d'hydride, mais dans bien des cas, il s'agit du résultat d'un métissage qui ne correspond ni à une recherche adéquate ni à une évaluation appropriée. Ce qui m'a amené à parcourir la littérature dans ce domaine. Je me propose de transposer les résultats de cette recherche dans cette thèse. Ces résultats sont surtout empruntés à Miri Levin-Rozalis (2009) mais aussi à Scriven (1967), Cousins et Whitmore (1998), Pawson et Tilley (1997), etc.

La difficulté de faire une distinction entre la recherche et l'évaluation cause souvent un préjudice à cette dernière. Les efforts souvent consentis par les évaluateurs pour appliquer à l'évaluation les critères de la recherche les forcent à écarter certaines particularités de l'évaluation. Ce qui diminue le caractère unique et la qualité de l'évaluation. Les réflexions philosophiques menées au profit de la recherche scientifique concernent le plus souvent son essence : rationalistes contre empiristes, positivistes contre tenants de l'interactionnisme symbolique tendant donc à mettre l'accent sur des aspects particuliers de cette entreprise Bechler (1987), Caws (1965), Copi (1961), Hempel (1965), Kuhn (1962), Popper (1959), Kincheloe et Mclaren (2000). Toutefois, plusieurs critères et définitions sont pris en compte par tous. L'idée n'est pas d'apprécier et/ou d'exprimer la supériorité de telle ou telle pratique mais d'établir les points de ressemblance et les points de dissemblance

entre les deux domaines afin d’apporter une clarification aux yeux des chercheurs et des évaluateurs.

Tableau 2 : Points communs et différences entre l'évaluation et la recherche de Miri Levin-Rozalis (2009)

	Evaluation	Recherche
Domaines d'application	Application de l'examen aussi large que possible. Application limitée des résultats, qui sont concentrés sur le projet. Le but est de fournir de la rétroaction concrète	Application de l'examen aussi large que possible. Application des résultats aussi large que possible. Le but est d'accroître les connaissances scientifiques
Théorie	Dépendance envers le terrain : la théorie sert à augmenter la compréhension des résultats	Dépendance envers la théorie : la théorie est à la fois la source et l'objectif
Méthodologie	Le choix du cadre de l'évaluation et des méthodes de recueil de données provient du terrain. L'évaluateur réagit.	Le choix du cadre de recherche et des méthodes recueil de données provient de la théorie. Le chercheur agit.
Généralisation	Effort pour comprendre ce qui se produit dans un projet en particulier.	Effort pour formuler une loi générale ; la validité externe est importante.
Pertinence	Utilité pour le projet	Accroissement des connaissances scientifiques
Causalité	Accent mis sur la validité interne ; ce qui en recherche constitue un artéfact est vu en évaluation comme une variable interne permettant d'obtenir une causalité.	La validité interne est importante ; accent mis sur un petit nombre de variables causales isolées des autres variables.

La principale différence qui existe entre la recherche et l'évaluation réside dans leurs champs d'application. Les deux cherchent à augmenter notre compréhension dans divers domaines, mais le type de compréhension à laquelle elles contribuent diffère. Le paradigme dominant en recherche vise l'expression de connaissances générales sous forme de lois ; ainsi, la compréhension qu'on veut atteindre est celle d'une loi abstraite et universelle pouvant s'appliquer au plus grand nombre d'événements possibles. « (En sciences sociales, aujourd'hui, ce paradigme est remis en question par certains courants tels que l'approche interprétative, le relativisme, le poststructuralisme et la théorie critique mais ces approches veulent également parvenir à une compréhension générale des phénomènes observés.) » Miri Levin-Rozalis (2009). A l'opposé, le but de l'évaluation est de recueillir des connaissances pour développer une compréhension relativement à une activité

concrète, un projet, et d'appliquer cette compréhension au projet lui-même sous forme de rétroaction. L'évaluation tente d'examiner les influences mutuelles d'un maximum de variables à un moment et un à endroit précis.

Le but de la recherche est d'enrichir un ensemble de connaissances, la connaissance y ayant une valeur en soi, alors qu'en évaluation, la connaissance est un moyen d'arriver à certaines fins. Certains auteurs tels que Geertz (1973), Goetz et Lecompte (1984), Lecompte et Preissle (1993), Sabar (1990), Tucker et Dempsey (1991) reconnaissent que même en recherche une application étendue des résultats s'oppose à une compréhension approfondie du sujet. Sa valeur réside d'abord et avant tout dans la rétroaction donnée au projet. Ainsi l'évaluation est un processus circulaire dont le cycle débute et se termine avec le projet. Dans le cas d'interventions sociales, en éducation ou dans la communauté, les suivis effectués par les évaluateurs deviennent une nécessité. La capacité de l'évaluateur de se tenir à l'écart et d'observer, de percevoir et de comprendre les processus, de les réorganiser, de les étudier et de les rendre sous la forme d'une rétroaction intelligible est une contribution importante qui augmente l'efficacité d'un projet ou d'une activité dans les conditions qui évoluent.

En évaluation, les résultats ne visent à être pertinents que pour le projet évalué, tout comme ils ne seront exacts que pour une certaine période du projet. On ne cherche pas à obtenir des lois immuables pouvant être appliquées au-delà du projet à l'étude. Cela ne signifie pas comme le dit Pawson (1996) que l'on ne puisse considérer les « légendes » et les « histoires » provenant du milieu, sans conceptualisation ni apprentissage, Patton (1997), comme de véritables résultats. Ceux-ci ne font que confirmer aux membres du projet la compréhension de leur situation qu'ils possédaient déjà avant l'évaluation. On ne prétend pas par là qu'il est impossible d'obtenir des résultats ou, plus souvent, des conclusions qui aient une valeur dépassant le cadre du projet lui-même, cela arrive fréquemment, mais ce n'est pas le but premier de l'évaluation. Cela ne signifie pas non plus qu'on ne peut pas effectuer des recherches en évaluation. Bien au contraire, les acteurs de l'évaluation doivent se doter de principes et de connaissances générales en évaluation pour l'avancée de leur profession.

C'est pourquoi dans cette thèse, une des mes grandes préoccupations est de vérifier une hypothèse qui servira à apporter une connaissance générale sur le choix à opérer entre l'évaluation ex-ante et l'évaluation à mi-parcours. Aussi, me convient-il

de rechercher les raisons de l'insuffisance de la pratique de l'évaluation dans les pays en voie de développement en prenant l'exemple du Burkina Faso.

4.11. Les acteurs de l'humanitaire entre réticence et nécessité de l'évaluation

Comme ci-dessus évoqué, les ONG ont une attitude rétive et craintive vis-à-vis de l'évaluation de leur action. L'importance du militantisme au sein de ces organisations comme leur origine confessionnelle suffisaient à légitimer leur action encore fortement inscrite dans l'aide humanitaire et l'assistance aux personnes défavorisées.

Les différentes sources consultées signalent une forte résistance des ONG à la critique externe. J. Tendler (1982) à propos d'ONG américaines remarque qu'il leur est difficile d'accepter une évaluation externe venant des institutions gouvernementales.

Les ONG se sentent et se veulent différentes de l'environnement extérieur, ce qui les amène à douter de la capacité des organismes ou personnes externes à en tenir compte dans les évaluations. En même, Tendler (1982) remarque que ces entités ont du mal à se juger elle-même et indique trois éléments explicatifs donnés par les ONG pouvant éclairer cette situation.

Le premier correspond à une position de principe, fondée sur des représentations de l'évaluation que renforcent les techniques et caractéristiques habituelles. L'évaluation est perçue comme un exercice quantitatif et comptable incapable d'intégrer les multiples dimensions, notamment « humaines », de leur activité. Sur ce plan les ONG échappent à la critique. Par ailleurs, l'insuffisance de méthodes et outils adaptés est invoqué comme argument ne favorisant pas l'acceptation de l'évaluation. Un autre argument, plus matériel, fait référence aux coûts élevé de l'évaluation. Cette raison a bien été évoquée lors des entretiens que j'ai réalisés auprès des acteurs de projet. La faiblesse des frais de fonctionnement est l'un des avantages attribués à ces petites structures bénévoles et auquel reste attentive la masse des donateurs. La logique « un franc donné, un franc dépensé » limite la possibilité d'investir dans l'évaluation.

De nos jours, ces conditions, peu favorables à l'évaluation, subissent un certain nombre de transformations qui modifient les données du problème. La multiplication d'opérations aux finalités de développement, s'écartant des premiers temps de l'assistance, est un défi qui justifie l'évaluation. Quand certaines ONG se transforment pour assurer la fourniture de services publics Korten (1987), elles s'exposent d'elles-mêmes à une exigence de résultats.

La professionnalisation des cadres, qui accompagne ces changements d'activités, marque une rupture par rapport au modèle associatif traditionnel basé en premier lieu sur le bénévolat dans les structures décisionnelles. Au sein des organisations, les résultats produits par l'évaluation des activités sont demandés par les différents responsables et peuvent, en ce cas, servir d'instrument de pouvoir. La volonté d'améliorer la gestion des actions répond, pour ces raisons, à une logique interne en faveur de l'évaluation.

A l'extérieur des ONG, la prolifération d'intervenants imprime une certaine forme de concurrence, notamment pour l'accès aux diverses sources de financements de projets, propice à une connaissance rationalisée de l'efficacité de chaque type d'acteur et des effets de ses activités. La demande croissante des ONG de fonds publics, courant et important dans les pays du nord (Danemark, Finlande, Suède, Norvège par exemple), modifie le système de contrainte dans lequel évoluent nombre de structures non gouvernementales. En France, par exemple, où les ONG se sont traditionnellement déployées en dehors de financements publics, les enquêtes d'estimation de l'aide privée publiées à plusieurs reprises CCD 1988 et 1994 montrent deux tendances. De 1982 à 1989, les fonds privés des associations (collectes, dons, legs et donations, contributions d'entreprises, produits financiers, etc.) représentent respectivement 72% et 78 % de l'ensemble de leurs ressources. A ce jour, ils en représentent un peu moins d'un tiers. L'accès aux fonds internationaux mais, également, la participation croissante des ONG à des programmes d'aide des acteurs publics les soumettent à certaines contraintes et exigences. L'évaluation des actions de développement, dont L. Squire (1995) rappelle à juste titre la nature de bien public, peut ici échapper à la logique dépensière des donateurs privés.

En dépit des modifications contextuelles et internes ci-dessus signalées, les résistances à l'évaluation ne sont pas encore levées. En dehors des actions financées par des bailleurs de fonds qui exigent l'évaluation, les ONG restent retissantes à l'évaluation. Par ailleurs certaines études sur l'évaluation des actions

de développement d'organisations non gouvernementales rappellent que les évaluations produites par les ONG se développent mais que leur diffusion reste confidentielle et limitée à l'organisme qui les a commanditées. C'est toutes ces raisons qui m'ont poussé à étudier les raisons de l'insuffisance de la pratique de l'évaluation.

5. La situation féminine et la notion du genre

5.1. La notion de maltraitance de la femme en zone rurale

Dans les pays en voie de développement et particulièrement en milieu rural, la femme n'a pas une pleine responsabilité, elle est vue comme un être inférieur, ayant pour maître l'homme qui l'utilise à ses besoins, objet d'exploitation et de satisfaction des désirs naturels de l'homme. C'est pourquoi on parle aujourd'hui de couple traditionnel au sein duquel la femme ne remet pas en cause de façon très directe l'ordre en vertu duquel l'homme est son maître, en atteste la violence « légitime » au sein des couples ruraux, par exemple le droit reconnu par la majorité de la population rurale du mari de battre sa ou ses épouses. C'est ce qui a conduit à Calixthe BEYALA (1999) à dire que : « Dans la plupart des pays africains, les coups et blessures infligés à sa compagne font partie du paysage quotidien… La famille et la société veillent à ce que coups et blessures soient considérés comme un rituel au même titre que les relations sexuelles, les fêtes et les naissances. » Au Burkina Faso et même dans les autres pays d'Afrique, surtout en zone rurale battre sa femme n'est pas un caprice, mais une arme sociale pour le maintien de l'ordre dominant. Ainsi battre son épouse c'est réaffirmer sa position sociale de supérieur, quelle ait raison ou non c'est s'affirmer et confirmer sa place d'homme dans la société. Chez certaines sociétés Mossi par exemple, on demande à la femme de traiter son mari comme son papa. Elle ne doit pas lui répondre dans certaines circonstances lorsqu'il lui fait des remontrances, même si c'est à tort. Il est exigé qu'elle s'agenouille pour parler à son mari. Il y a tout un ensemble de codes qu'elle doit observer à l'égard de cet homme qui exerce sur elle tous les pouvoirs. Tout homme qui n'impose pas sa supériorité vis à vis de sa femme se ferait sévèrement critiquer par son entourage, hommes et femmes confondus. Ce qui me paraît paradoxal, c'est de constater que

des femmes elles-mêmes, battues à l'instar de leurs filles encouragent leurs propres fils à battre leurs femmes pour l'affirmation de leur virilité.

5.2. Théorie de la séparation homme/femme

La notion de la « séparation des sexes » est apparue au cours des années 70, dans le contexte des sociétés islamiques, où la séparation des sexes du système purdah est évidente Beck / Keddie (1978) ; Mernissi (1975) ; Papanek (1973). A cette époque, les ethnologues se demandaient si la subordination de la femme était ou non un fait universel. Les représentants de la thèse de l'universalité ont tracé deux concepts en fonction du contexte. En concevant les notions de la séparation : sphère domestique / sphère publique Rosaldo (1974), nature / culture Ortner (1974), reproduction / production Brown (1970), socialisation féminine / socialisation masculine Chodorow (1974), proposaient une explication pour la dominance universelle des hommes. Des chercheurs qui se référaient à ces concepts duels mettaient, implicitement ou explicitement, la séparation des sexes et le rapport du pouvoir entre les sexes.

Cependant, Plusieurs ethnologues ont critiqué l'hypothèse de la dominance universelle des hommes et poursuivi des recherches sur les conditions des relations égalitaires entre sexes. Selon Roth Claudia (1996), les points de convergence est « qu'à condition que les hommes et les femmes disposent de leurs propres institutions, de leurs propres processus de décision, de leurs propres ressources, la différenciation des sexes n'induit pas une hiérarchie entre eux, autrement dit : si le rapport entre les sexes est égalitaire, c'est-à-dire s'il existe un équilibre entre les domaines féminins et masculins, la séparation des sexes par ailleurs condition préalable d'une hiérarchie des pouvoirs n'est pas un indice d'inégalité ». D'après Rogers (1978), cette séparation empêcherait plutôt la création d'une dominance masculine. Dans cette conception du rapport entre sexes, la séparation et la hiérarchie ne seraient pas mise a priori au même niveau ; toutefois, elle pose la question des conditions qui permettent à la séparation des sexes de conduire ou non à une discrimination des femmes. La condition préalable d'une séparation des sexes qui n'aboutit pas à la hiérarchie est l'équilibre de pouvoir entre les femmes et les hommes ; cet équilibre lui-même repose sur la séparation des sexes de leurs

domaines propres et cela échappe donc à l'explication. Même s'il est pertinent de ne pas assimiler séparation des sexes et hiérarchie des sexes, il convient de la considérer à l'intérieur du champ du pouvoir social. Considérée à l'extérieur de ce champ, elle ne serait qu'un phénomène naturel, l'expression de la différence naturelle entre les hommes et les femmes Roth (1996).

5.3. Différence entre sexes et séparation des sexes

Pour expliquer la séparation des sexes en tant que forme structurellement donnée de délimitation du pouvoir, il convient de parler de son fondement : comment comprendre la particularisation des activités sociales féminines et masculines, c'est-à-dire la différenciation des sexes ?

Les concepts duels des années 70 se fondent sur la supposition que dans toutes les sociétés, les femmes sont affectées aux domaines domestiques, à la nature et à la reproduction.

Le système du sexe défini par Rubin (1975) tente de distinguer le sexe biologique (sexe) du sexe construit socialement (genre) par un système de rapports sociaux, le sexe biologique est converti en activités humaines. Le but premier des chercheurs qui travaillent avec le concept sexe/genre est de démarquer les opinions en cours qui réduisent les attributs de la femme à des caractéristiques biologiques, en montrant que le sexe naturel est interprété et marqué socialement de façon différente selon les sociétés.

Depuis le milieu des années 80, cette tentative d'écarter les fixations biologiques semble avoir échoué. Dans le concept sexe/genre, certains chercheurs ont critiqué délibérément la supposition que les catégories « femme » et « homme » sont un fait présocial. De ce fait, comme il y a deux sexes dans la nature, on les retrouve dans la culture. Gildemeister et Wetterer (1992) parlent de « biologisme transposé ». Dans le débat pour savoir où commence la culture et où s'arrête la nature, la supposition qu'il existe au-delà de l'empreinte culturelle une nature des sexes en soi n'est pas mise en question.

Collier/Yanagisako (1987) proposent de percevoir chaque système social comme un système d'inégalité, car chaque société comprend un système de relations sociales et de valeurs. Les valeurs impliquent qu'on évalue, qu'on utilise des clarifications qui créent des ressemblances et des différences, donc l'inégalité. Les auteurs

n’entendent pas expliquer l’existence de l’inégalité en soi, mais les formes qualitativement différentes de l’inégalité. Cette façon d’aborder le sujet est pertinente, par ce qu’elle n’exclut pas les relations égalitaires. Celles-ci peuvent être considérées comme des effets que produisent les différents mécanismes de délimitation du pouvoir.

En partant de la différenciation des sexes ainsi comprise et du concept de séparation des sexes, on constate, que tandis que la différenciation des sexes indique un rapport de pouvoir dans une société, la séparation des sexes indique une délimitation du pouvoir. De nos jours, les acteurs de l’humanitaire tentent de réduire les inégalités entre les femmes et les hommes à travers la promotion de l’autonomisation de la femme. Quel sens faut-il attribuer à l’autonomisation ?

5.4. L’autonomisation de la femme

Le terme « autonomisation » revêt différentes significations dans divers contextes socioculturels et politiques et ne se traduit pas aisément dans toutes les langues. Il est intéressant de voir la variété des termes associés à l’autonomisation. Ces termes incluent des notions telles que : force personnelle, développement de la puissance d’agir, autofinancement, autogestion, confiance en soi, liberté de choix, vie dans la dignité et le respect de ces valeurs, capacité de lutter pour défendre ses droits, indépendance et maîtrise de ses décisions, émancipation, prise de conscience, capacitation et pour n’en citer que cela. Ces définitions sont ancrées dans les systèmes locaux de valeurs et de croyances.

L’autonomisation a donc une valeur intrinsèque et instrumentale. Elle est pertinente à un niveau individuel et collectif et peut être économique, sociale et politique. Pour ce qui concerne la femme, ce terme caractérise les relations au sein du ménage. En effet, il existe d’importantes différences dans les faits et dans les conséquences de la *démarginalisation* ou de la marginalisation en ce qui concerne l’égalité des sexes. C’est ainsi qu’on peut trouver une multitude de définitions possibles de l’autonomisation de la femme, y compris des définitions qui s’inspirent des droits.

Dans son acception la plus large, l’autonomisation de la femme est l’expansion de sa liberté de choix et d’action. Elle signifie fortifier l’autorité de la femme afin qu’elle puisse maîtriser les ressources et les décisions qui influencent sa propre vie.

Kant (1788) dans la raison pratique, développe le concept d'autonomisation de la personne. « L'autonomie de la volonté est le principe unique de toutes les lois morales et des devoirs qui y sont conformes, au contraire toute hétéronomie du libre choix, non seulement n'est la base d'aucune obligation, mais elle est plutôt opposée au principe de l'obligation et la moralité de la volonté ». Il s'attache autant à la loi qu'à la liberté qui sont pour lui équivalent. L'autonomisation peut donc s'appliquer aussi bien à un groupe qu'à un individu, mais dans quelles limites ? TOUATI (1991) écrit à ce sujet : « Avant que le sujet inscrit dans la loi n'élabore sa propre stratégie, son projet de vie, avant qu'il ne soit séparé mais toujours en relation, un long cheminement entre la dépendance et l'indépendance s'impose. L'autonomie s'inscrit dans cet espace délimité, toujours à conquérir, à construire et à reconstruire ». En milieu rural, l'autonomisation de la femme individu passe donc d'abord par celles de l'ensemble des femmes. Elle est aussi fortement liée aux comportements des hommes qu'il faut changer. C'est pourquoi la plupart des projets menés en faveur de la femme intègre comme objectif le changement de comportement.

5.5. La théorie du changement de comportement

Le changement de comportement est l'ensemble des réactions, des conduites conscientes et inconscientes d'un sujet. Il est caractérisé par la modification d'une action et d'une façon de se comporter. Selon Godin (2002), il existe plusieurs facteurs qui expliquent le comportement humain. Il est important pour les acteurs de projets de connaître ces déterminants pour influencer positivement l'intention de changement de comportement chez un individu. Pour ce faire, la question primordiale qu'ils doivent se poser est la suivante :

Qu'est-ce qui poussent les gens à changer de comportement ? En d'autres termes, comment peut-on persuader les gens à changer de comportement lié aux pratiques néfastes ?

5.5.1. Les changements de comportement selon Phyllis T. PIOTROW

Selon cet auteur, il existe six éléments, facteurs de changement de comportement :

L’élément physique : les gens sont plus susceptibles de changer leurs comportements si la souffrance devient plus grande que les bénéfices ;
L’élément rationnel : les gens changent leurs comportements s’ils comprennent : les risques ou les désavantages du mauvais comportement, les avantages d’un meilleur comportement.
L’élément pratique : les gens adoptent d’autres comportements s’ils se sentent capables en toute confiance, de pratiquer le nouveau comportement ;
L’élément émotionnel : les gens modifient leurs comportements s’ils se sentent personnellement touchés, si l’adoption du nouveau comportement correspond à leurs aspirations, leurs préoccupations ou leurs sentiments. Les émotions peuvent être négatives (la peur, la haine, l’égoïsme, etc.) Pour Phyllis T. PIOTROW (1992), très souvent, l’impact de l’utilisation des émotions positives est beaucoup plus efficace et durable que celui de l’utilisation des émotions négatives dans une campagne de sensibilisation ;
L’élément inter personnel : le changement du comportement des gens est conditionné par les autres. C'est-à-dire s’ils peuvent s’associer à d’autres personnes ou être soutenues par leurs semblables dans l’adoption d’un nouveau comportement;
L’élément structurel : les gens peuvent changer leurs comportements si l’environnement social religieux, économique, juridique ou technologique encourage ce comportement.
Si Phyllis T. PIOTROW privilégie l’émotion positive sur celle négative, Levental cité par Godin en pense le contraire.

5.5.2. La peur comme facteur de changement de comportement

La recherche expérimentale faite par Levental cité par GODIN, à l’université de Yale s’inspirait de modèle théorique de « l’impulsion donnée par la peur » qui montrait que tous les comportements animaux et humains étaient motivés par des impulsions fondamentales. Levental précise : « En fait, cela revient à dire que nous ne faisons rien si nous ne sommes sous l’impulsion de la faim, la soif, de l’envie sexuelle ou de la peur ».
Les premières expériences de Levental montrèrent que des sujets exposés à des messages très effrayants opéraient plus de changements dans leur comportement.

Mais lorsqu'on a suivi les sujets trois mois plus tard, les résultats ont indiqué que les messages qui se servaient de la peur, quelque soit le degré, n'étaient efficaces que lorsqu'on donnait aux sujets des informations détaillées sur la manière de changer leur comportement. Levental nous dit : « …pour qu'il y'ait véritable changement de comportement, il faut un aspect motivant (la peur) et un aspect action (un programme détaillé de changement). Aucun des deux aspects ne peut agir seul. » Il est évident que les punitions de lois en cas de maltraitance de la femme font peur à la population mais l'insuffisance des évaluations des projets d'intervention ne permet pas aux acteurs de l'autonomisation de la femme de mettre l'accent sur le second aspect action (le programme détaillé de changement) qui doit se faire à long terme. D'ailleurs le docteur Kenneth BECK, professeur adjoint d'Education à l'Université du Maryland cité par GODIN, nous fait savoir que la connaissance du danger qu'apporte un message est bien plus importante pour les gens que le degré d'excitation émotionnelle. Pour lui après la peur provoquée par le message, il faut un contrôle lointain des résultats. Les défenseurs de la cause féminine doivent contrôler leurs actions afin d'obtenir des résultats satisfaisants à long terme. Il ne suffit pas seulement de mener des activités pour aider la femme à s'émanciper mais il faut une évaluation avant pendant et après le projet. Par ailleurs, plusieurs théories ont été développées pour expliquer le changement de comportement.

5.5.3. La théorie sociale cognitive

Selon cette théorie développée par BANDURA, cité par GODIN G. (2002) les différences individuelles, dans la façon d'accomplir une action ou d'emprunter un comportement significatif s'expliquent en grande partie, par deux croyances : la croyance en l'efficacité personnelle. Pour BANDURA la première croyance consiste à vérifier (évaluer le degré de conviction d'une personne face à l'adoption d'un comportement donné (celui-ci provoquera-t-il les résultats escomptés ?) Alors que la seconde tente plutôt de vérifier (évaluer jusqu'à quel point la personne est convaincue de réussir à adopter le comportement requis pour obtenir les résultats escomptés.

5.5.4. La théorie de l’action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975)

Selon cette théorie, l’intention d’une personne d’adopter ou de ne pas adopter un comportement est déterminée par :

Son attitude à l’égard du comportement (composante attitude) ;

L’importance qu’elle accorde à l’opinion des gens qui lui sont proches : ceux-ci croient-ils qu’elle devrait ou non adopter le comportement en question (normative). C’est l’extérieur qui amène les gens à changer leurs comportements. Alain BERTHOZ (2003) abonde dans ce sens. Il remet en cause le « je », le libre arbitre, ce qui laisserait à penser que le comportement humain est décidé par des causes extérieures (qu’il appelle les déterminismes), le choix se fait en fonction des informations disponibles. Ces différentes théories doivent être prises en compte par les projets d’intervention.

5.6. Intégration de la prise en compte du genre dans un projet

5.6.1. Définition du genre selon l’Agence Française de Développement

Le genre se réfère à la construction et à la répartition des rôles sociaux féminins et masculins. Elle se caractérise par le maintien des femmes prioritairement dans des rôles lié à la reproduction humaine et sociale et aux activités moins valorisées socialement, tandis que les hommes ont majoritairement accès au pouvoir dans la sphère privée et public et contrôlent davantage les ressources destinées aux activités productives, à la vie politique, à la parole ou aux libertés. Dans la plupart des sociétés humaines, cette construction sociale est naturalisée, c’est-à-dire présentée comme liée au sexe biologique, immuable et intemporel.

L’étude des rapports de genre montre que ceux-ci, en réalité, évoluent dans le temps et l’espace, même s’il y a des constantes pour justifier l’infériorité des femmes à partir du modèle masculin. Il y a donc un décalage entre la réalité et le discours sur la réalité. Introduire la perspective de genre est donc un exercice de déconstruction

du discours sur la réalité, pour valoriser des aspects invisibles ou dévalorisés, diminuer les préjugés et proposer des alternatives de changement social et culturel.

5.6.2. Diminuer les mentalités relatives à l'infériorité de la femme

Les normes sociales, notamment l'infériorité supposée des femmes ou leur assignation principale à la sphère domestique, ont été apprises, et donc peuvent être désapprises. Les normes juridiques ont évolué grâce à la mobilisation d'organisations nationales ou internationales. Selon les cultures et les groupes sociaux, les femmes ont plus ou moins d'autonomie et les hommes exercent plus ou moins de domination. Des facteurs internes et externes les transforment en permanence : éducation, technologies, politiques économiques, marché du travail, conflits armés, crises alimentaires…Mais le plus souvent les inégalités se reconstruisent d'une nouvelle manière ou des reculs se produisent, faute de préoccupation des décideurs ou des acteurs.

Il peut être « fonctionnel » durant des années pour une société de maintenir la production gratuite ou à bas coût de biens et services de la part des femmes, de tolérer les violences ou des conditions de travail indignes, tandis que le pouvoir de décision reste concentré dans les mains des hommes. Cependant il s'agit d'un modèle inviable à long terme et injuste à court et long terme. Cette transformation n'est donc pas qu'une question d'efficacité, elle est aussi une question d'éthique et de droits humains.

5.6.3. Genre et lutte contre la pauvreté

Pour lutter contre la pauvreté et préserver l'environnement, on ne peut se contenter d'une approche technique. La prise en compte des relations sociales et humaines et la participation des personnes concernées est déterminante. C'est dans ce cadre que l'évolution des relations hommes/femmes vers plus d'égalité, doit être considérée non seulement comme une des dimensions du changement social qui favorise le plus la lutte contre la pauvreté, mais aussi comme un des leviers à activer, vers des sociétés plus durables.

Les mécanismes qui maintiennent les inégalités entre les femmes et les hommes sont souvent invisibles car considérés comme naturels.

Les plus importants sont : l'invisibilité et la sous-estimation du travail des femmes, de leurs apports, de leur participation, qui commencent par l'absence assez générale de statistiques sexo-spécifiques dans un grand nombre de domaines de l'activité humaine. L'activité des hommes, leur façon de faire est considérée socialement comme la norme. Les femmes sont supposées se comporter de la même façon, (d'où l'inutilité d'une information différenciée) alors qu'une étude plus poussée de la réalité démontrera le contraire. Elles sont perçues comme une exception à la règle et donc leur activité, leur point de vue ou leurs besoins ne sont pas considérés comme importants ou significatifs.

La considération du travail domestique comme « non-travail », malgré sa pénibilité, sa lourdeur et son importance vitale pour toute société en est un des ressorts de base. Les activités économiques des femmes sont également d'emblée moins valorisées et rémunérées, surtout quand elles sont issues ou se rapprochent des tâches domestiques. La division sexuée du travail entre métiers d'hommes mieux rémunérés et métiers de femmes moins bien rémunérés et considérés s'instaure et se recomposent dans tous les secteurs d'activité humaine. Le marché du travail urbain est segmenté en fonction du genre, les activités agricoles et d'élevage, la production de services et d'infrastructure, de conservation de la nature, d'éducation ou de communication sont également différenciés et hiérarchisées. Il y a dans presque tous les domaines des différences d'accès aux ressources, au pouvoir de décision et au bien être.

Le deuxième type de mécanismes concerne les différentes formes d'interdictions, de violences ou de limitation à la liberté des femmes de se mouvoir, de s'exprimer, de décider sur leur propre vie intime, sociale ou publique, en comparaison avec les hommes des mêmes sociétés ou des mêmes groupes sociaux. Il faut donc compléter les études sociales (entre classes sociales, groupes ethniques, âges, etc..) en introduisant les inégalités de genre, pour avoir une représentation complète des problématiques sociales. Ces limitations imposées aux femmes se retrouvent dans les lois, dans les normes sociales, et dans les pratiques. Elles sont le plus souvent intériorisées tant par les femmes que par les hommes. Les femmes peuvent aussi ignorer des droits qu'elles ont. Ne pas les leurs enseigner fait partie de la reproduction des inégalités. Les règles sociales limitent l'accès à

l'éducation, à la santé, à la propriété, à l'héritage, à la parole, à la mobilité, aux droits civils, économiques et culturels. Les femmes ne sont pas des êtres « vulnérables » par nature ou des victimes potentielles.

Leur potentiel de créativité (ou leurs réalisations) est limité artificiellement par des mécanismes sociaux qu'il est possible de changer.

5.6.4. Projets d'intervention et identification des mécanismes liés au genre

Pour déconstruire et modifier les mécanismes liés au genre, il est nécessaire de les identifier, d'utiliser des outils spécifiques pour mieux décrire la réalité, produire des connaissances nouvelles. Il faut entreprendre des actions volontaires, en impliquant et soutenant les acteurs et les actrices de changement. Il faut également observer les conflits ou les effets indésirables induits par des actions positives. Un acquis dans un domaine peut être compensé par une perte dans un autre domaine.

On ne peut changer des inégalités ancestrales en un seul projet ou un seul programme, mais on peut apprendre à changer son regard, déconstruire des stéréotypes, mesurer ou décrire les changements. On ne peut pas non plus diminuer les inégalités dans tous les domaines simultanément, bien que celles-ci s'articulent dans l'espace privé et public, dans l'économie et la vie domestique, au niveau national et local. Par contre on peut gagner en compréhension de ces articulations et en tenir compte. Ainsi l'intensification du travail rémunéré des femmes peut-elle avoir un effet de surcharge des femmes ou inciter les hommes à leur transférer des dépenses, si la question de la répartition des revenus et des charges de travail non rémunérée n'est pas mise à l'ordre du jour. Etre sensible à ces effets, les reconnaître quand ils se produisent, constitue un niveau important de la « sensibilité au genre ».

5.6.5. Prise en compte du genre dans un projet

La prise en compte du genre dans un projet n'est pas le seul fait d'inclure des femmes comme bénéficiaires, ou un pourcentage de femmes comme bénéficiaires. Il s'agit de conditions nécessaires mais pas suffisantes.

Que les bénéficiaires soient un public mixte ou principalement féminin, il faut surtout que l'aspiration des femmes à un changement des relations de pouvoir et la

division du travail soit prise en compte. Un projet qui exclut totalement les femmes ou les inclut de façon très minoritaire a peu de chance de changer leur situation, sauf s'il s'agit d'un projet visant spécifiquement la sensibilisation des hommes à l'égalité femmes/hommes.

Les inégalités, les interdits, les violences ou les limitations qui affectent les femmes doivent faire l'objet d'actions visant à les modifier. Les objectifs de changement doivent être portés et appropriés par les personnes concernées. Ils ne se décrètent pas de façon autoritaire.

L'Agence Française de Développement demande aux ONG, sollicitant une subvention, qu'elles prennent davantage en compte l'égalité homme/femme dans leurs projets de développement et explicitent cinq aspects importants

1. **Diagnostic initial :**

Si peu de données sexo-spécifiques sont disponibles, dans le diagnostic initial du projet, une recherche minimale sera faite sur la littérature disponible concernant les conditions de vie, de travail, les revenus comparés des hommes et des femmes dans le pays ou la région, ainsi que sur les éléments tels que la famille, le foncier, le droits civils, les violences, etc.

Les bénéficiaires directs (des formations, investissements, espaces de décision et concertation) doivent être quantifiés et les besoins spécifiques des hommes et des femmes décrits dans la mesure du possible. La composition hommes/femmes des équipes d'intervention et de leurs métiers sera également présentée explicitement.

2. Amélioration des connaissances sexo-spécifiques

Si peu de données sont disponibles au départ, le projet doit permettre d'améliorer les connaissances concernant les liens entre la problématique d'intervention et les inégalités femmes/hommes et ou la division du travail dans le domaine concerné. Les moyens mis en œuvre pour améliorer les connaissances (enquêtes, recherche qualitative, formations, animations, témoignages, collecte documentaire, etc.), tant des professionnels que des bénéficiaires, seront précisés.

3. Les mesures mises en œuvre pour promouvoir une plus grande égalité

Les projets pourront s'attacher d'abord aux « besoins pratiques » des femmes (qui n'impliquent pas à court terme de changement de statut ou de rôle social) et qui

constituent les objectifs immédiats d'amélioration du bien-être, de l'accès à des biens, des services ou une meilleure gouvernance.

Puis ils indiqueront comment prendre en compte progressivement des « intérêts stratégiques » des femmes, c'est-à-dire qui impliquent un changement de statut, de rôle, dans la division du travail, plus d'autonomie, plus d'estime de soi, d'influence, des décisions dans la vie personnelle et sociale, un renforcement de leurs organisations, ou de leur place dans les organisations mixtes. L'objectif recherché ne sera pas tant l'ampleur des changements survenus, que le fait qu'ils deviennent explicites, visibles et soient documentés quand ils surviennent, si petits qu'ils paraissent initialement.

Dans un projet économique, de nouvelles solidarités issus des groupements féminins, pourront être un indicateur de « rentabilité sociale » et considérées comme une production de biens et services non monétaires, diminuant la pauvreté.

Ces changements dits « stratégiques » peuvent passer par un renforcement de la formation des femmes, de leur capacité d'initiative, de leurs organisations, de leur pouvoir d'influence en tant que sujets, par la prise en charge des victimes et la prévention des violences. Le changement peut aussi s'obtenir par des interventions auprès des hommes, des négociations entre femmes et hommes dans la famille, le travail, la politique, la culture. Ainsi que par un travail de sensibilisation spécifique auprès des hommes pour promouvoir le partage des tâches, l'égalité salariale, la parité politique, le changement du modèle de masculinité/virilité, ou leur rendre intolérables les violences envers les femmes.

Les changements sociaux induits par la prise en compte du genre pourront également motiver des inflexions des projets pour mieux répondre à l'émergence des intérêts stratégiques de genre.

4. Le dispositif de suivi ou d'expertise

Mettre en œuvre une stratégie de genre, centrale ou complémentaire, et produire des connaissances nouvelles, documenter et comprendre les changements en cours, requiert des moyens identifiés, des actions, des résultats et des indicateurs de suivi et d'impact. Les projets devront les inclure de façon explicite. Un soutien méthodologique pourra être inclus spécifiquement.

Ce suivi permettra de documenter notamment l'émergence des intérêts stratégiques de genre et leur prise en compte, notamment par des inflexions des plans d'action, de formation ou d'intervention.

5. La participation des femmes, une condition incontournable.

Que le projet ait comme bénéficiaires principales ou non des femmes, leur participation dans les décisions est un incontournable. La question de leur place dans le projet, dans les cadres de concertation, dans les organisations partenaires sera explicite. Si elles sont fortement marginalisées dans le contexte initial, une avancée raisonnable adaptée au contexte local sera attendue. (Elle pourra être évaluée à partir des textes signés par les pays concernés et les documents de référence issus de la société civile de chaque pays)

6. Education en Afrique

6.1. L'Education originelle de Joseph Ki-Zerbo

Selon Joseph Ki-Zerbo, (1990), le « statut de l'enfant africain s'ordonnait généralement par rapport à deux axes référentiels dont l'un est vertical orienté de l'amont chronologique vers l'aval du temps, et où se situent des réalités aussi déterminantes que l'ascendance génétique et parentale, l'âge, etc. Quant à l'axe horizontal, il réflète aux alliances et associations avec d'autres lignages, d'autres jeunes (classe d'âge, etc.) » Le biologique et le socio-culturel contribue donc à la création des droits et devoirs de l'enfant à l'égard de l'entourage.

A partir de ces deux axes, les statuts et les conditions de vie des enfants africains évoluent sur la base du *paradigme* de l'intégration sociale. Certes, toute éducation est en principe socialisation, mais bien qu'on rencontre dans les sociétés africaines de nombreuses personnalités d'exception, historiquement connues pour les ruptures parfois violentes qu'elles ont déclenchées, le modèle ordinaire demeurait plutôt l'osmose sociale.

L'enfant qui dans ce système de production, est toujours désiré, par ce que « maillon indispensable pour la survie du groupe, est accueilli comme un garant du triomphe sur l'anéantissement. » Joseph Ki-Zerbo (1990). Ce sont les enfants qui assurent la continuité de l'humanité.

6.1.1. Education de l'enfant et intimité corporelle avec la mère

La première intégration du bébé est biophysique (jusqu'à 4 ans). C'est le contact corporel avec la mère, constituant pour l'enfant africain une sorte de gestion extra-utérine, un univers chaud, doux et plaisant qui, d'après certains chercheurs, moulerait la psychologie de base de l'Africain dans le sens du pacifisme et de l'altérité non agressive. Mais ce moment est déjà social, en ce sens que l'enfant n'est pas monopolisé : il circule de mains en mains, peut être allaité par des parentes de sa mère et trouve dans les gens qui le manipulent autant de jouets vivants, même si lui-même n'a pas accès aux jouets mécaniques.

Cet élément était une des constantes de l'enfance africaine : la multiplicité des choix et des recours, non seulement entre les deux parents, par exemple l'oncle maternel, qui est parfois le père social ou classificatoire en régime matrilinéaire, avec les tantes, avec les grands parents qui entretiennent à son endroit, dans maints pays, une « parenté à plaisanterie » fort caractéristique.

6.1.2. Education et attribution du nom et sevrage de l'enfant

L'attribution du nom est une seconde étape importante. Ce nom représente donc un vocable de reconnaissance d'une personnalité déterminée qu'on augure à partir de signes visibles ou occultes ; c'est une référence opératoire qui doit aider à exorciser le mal éventuel et à réaliser les vœux.

Le sevrage est un moment très important aussi qui intervient très tard, à deux, trois ou quatre ans. « C'est la première grande rupture qui projette l'enfant hors du sein maternel comme dans une nouvelle naissance, au monde cette fois-ci ». Joeph Ki-Zerbo, (1990). En effet, c'est dans l'antithèse de groupes sociaux divers (compagnons de jeux, de gardiennage de troupeaux, de causerie, etc.) que l'enfant trouve la compensation et le substitut nécessaires. L'enfant est placé sous la tutelle de tous les aînés du groupe familial, du quartier ou même du village ; chacun d'entre eux peut le corriger si nécessaire… C'est ce qui fonde les discussions sur la pertinence du « complexe d'Œdipe » en Afrique, dans la mesure où l'enfant n'est pas confronté à un père qui l'empêcherait de se réaliser. C'est en tout cas là que se situent, dans les milieux africains non déracinés, les fondations de l'attachement caractéristique au groupe social.

L'intégration dans une société spécialisée comme le Ndoma souligne l'une des caractéristiques de l'éducation africaine : l'auto-formation. Il y a relativement peu de châtiments corporels. L'enfant est regardé d'emblée comme un partenaire à sa propre mesure, sujet d'un dialogue continu. D'où le travail, la production, le service, qui lui sont très tôt confiés. Plutôt que d'intervenir par un enseignement verbal et formel, on l'invite à regarder et on le regarde. Même les apprentissages spéciaux liés par exemple aux castes professionnelles, comme ces écoles de griots si rigoureusement organisées dans certaines sociétés, n'empêchait personne d'accéder à l'excellence, au statut de maître dans sa voie s'il montre les dispositions pertinentes. « S'ils sait s'asseoir près des anciens, écouter et méditer, s'il est sensible à l'humour, au ridicule, à la notion de honte, qui comptent tant comme arguments pédagogiques » Joseph Ki-Zerbo (1990) s'il sait nommer correctement tous ses interlocuteurs et comment se tenir et se comporter à leur égard : comment manger, comment passer devant un adulte, comment recevoir, et avec quelle main, (tout cela selon la personne à qui l'on a affaire), la parole ou le silence (le non dit, l'allusion, l'euphémisme), le proverbe, le geste juste, voilà des chose qui révèle une personnalité qu'on ne force pas, mais qui tout en étant conformiste, saura affirmer cependant son propre caractère. En quelques séances et sur le vif, un petit Africain peut reproduire le rythme général et les gestes élémentaires d'une danse, mais il a toute la vie pour la maîtriser et l'exécuter à sa manière car la liberté et le conformisme coexiste bel et bien. De même qu'au plan de l'exploitation agricole, l'existence du « grand champ » pour la grande famille s'accompagnait de la présence de « petits champs » individuels que chacun pouvait travailler dans l'après-midi à partir de la fin du travail commun.

6.1.3. L'éducation et l'initiation

Troisième temps fort dans l'éducation de l'enfant africain, l'initiation qui fusionne les axes (vertical et horizontal) de référence, et qui n'est qu'une des multiples initiations d'une vie humaine, la mort elle-même constituant la dernière.

L'initiation introduit un groupe de jeunes dans la maturité et la responsabilité sociale. On présente souvent la société africaine comme étant gérontocratique. Or l'âge n'est qu'un élément parmi d'autres. On compte sur l'expérience pour dire comme en mooré « nin kyem y a tiim » (le vieillard est un remède). Et pourtant les

jeunes ont leur mot à dire. La minorité des anciens ne s'impose pas automatiquement, par exemple pour la succession royale. De même un thérapeute africain observe ses enfants pendant des décennies avant de choisir celui à qui il transmettra les secrets de son art de guérir. En effet, certains remèdes peuvent devenir des poisons. « Le principe sélectif et électif est donc bel et bien présent dans l'éducation et la vie africaines » Joseph Ki-Zerbo (1990). Ce type de formation africaine précoloniale ne saurait être simplement qualifié de « traditionnel » car la tradition est pérenne et omniprésente dans toutes les cultures. « Il n'existe pas de jour où l'on quitte le bateau de la tradition pour se rendre dans celui de la modernité » Joseph Ki-Zerbo (1990). D'ailleurs, la scolarisation africaine coloniale s'est développée parallèlement à l'éducation originelle.

6.1.4. Les avantages et inconvénients de l'éducation originelle

L'enseignement originel africain avait ses avantages et ses inconvénients.

Parmi les lacunes il faut citer :

Un faible niveau d'abstraction et de généralisation, d'où un empirisme qui semble avoir constitué l'un des freins à l'essor de la science.

Un faible coefficient d'accumulation et de diffusion. En effet, l'ésotérisme du haut savoir et le caractère initiatique de l'éducation comportaient des risques important de déperdition, cependant que l'oralité très fréquente impliquait des freins (non absolus) en matière de diffusion des connaissances à partir de textes fixés.

Cette éducation présentait une ouverture assez faible en dehors de chaque groupe ethnique ou même villageois.

Enfin, les épreuves de l'initiation étaient parfois excessives (mutilations comme l'excision), voire fatales.

Toutefois, bon nombre d'avantages sont à récupérer dans cette éducation ; on peut les résumer en disant que le savoir inculqué était un savoir lié.

Liaison des connaissances générales à la pratique loin de toute dichotomie ; c'est par le truchement des exercices pratiques que les savoirs étaient inculqués.

Liaison de l'éducation à la production : cela est particulièrement vrai pour les savoirs intégrés aux métiers et qui avaient parfois un contenu symbolique et idéologique sophistiqué.

Liaison de l'éducation à la société par son caractère fonctionnel, par le temps fort de l'initiation et l'apprentissage de l'identité personnelle et collective, par la maîtrise de soi devant l'épreuve, le compagnonnage dans l'initiation créant aussi des solidarités inviolables pour la vie ; enfin le caractère immanent à la communauté du système éducatif, le rendait, malgré la distinction en savoir caché et savoir commun ou profane, particulièrement démocratique. D'ailleurs, les grands maîtres de tous les savoirs (manuels ou non) étaient également honorés.

Liaison à la culture, aussi par le truchement de la langue maternelle et par l'immersion des éléments du savoir dans les pratiques culturelles (jeux, masques et rites religieux, danse, musique, sport, etc. ; certains jeux comme le wari ont un fort contenu mathématique).

Enfin la liaison de cet enseignement avec les valeurs ethniques reconnues est absolument évidente. Ces valeurs reproduites dans le processus éducatif passent d'une génération, ou plutôt d'une classe d'âge à l'autre, non sans que, ici ou là, des contradictions non contrôlées entre les groupes sociaux n'entraînent des déchirements historiques notables. En effet, les sociétés précoloniales africaines n'étaient pas des ensembles idylliques dénués de heurts. Les conflits internes et les guerres alimentaient souvent la dynamique sociale. Mais dans l'ensemble, le mode de production précapitaliste qui a prévalu en Afrique, au sud du sahara, sans jamais devenir esclavagiste ou féodal, a suscité les sociétés lignagères ou tribales dont le système éducatif s'est perpétué dans les villages jusqu'à nos jours, démontrant par là sa force interne. Mais en réalité, le système éducatif ancien n'existe plus que comme un dispositif en sursis. « Il se meurt sans être véritablement remplacé » Joseph Ki-Zerbo (1990).

6.2. Les lacunes de l’éducation de base en Afrique

Joseph Ki-Zerbo (1990)

A défaut de pertinence et de cohérence au sommet du système scolaire, on pouvait escompter que la base du dispositif serait solidement enracinée. Il n’en est rien. Au niveau de l’enseignement primaire, des formules nombreuses ont été tentées pour greffer l’école sur le milieu : africanisation, ruralisation, villagisation, etc. L’école est restée réfractaire à toute dissolution dans le milieu et même à toute imprégnation profonde par ce dernier.

Les Nations Unies ayant déclaré 1990 année de l’alphabétisation, le problème de l’éducation de base se trouve reposé dans toute son ampleur.

Il faut d’abord dépouiller le terme d’alphabétisation de toute ambiguïté perverse : le simple fait de savoir seulement lire, écrire et compter n’implique en soi aucune supériorité juridique ou même culturelle.

Les non alphabétisés ne doivent pas être définis uniquement par cette carence. Ils disposent de savoirs insoupçonnés par les « gens du papiers ». L’éradication de « l’analphabétisme considéré comme une épidémie implique souvent aussi l’éradication de savoirs et cultures autochtones » Joseph Ki-Zerbo (1990). Certes, la maîtrise de la lecture, de l’écriture et du calcul élémentaire augmente les rendements, mais l’analphabétisme ne signifie pas ipso facto la mise en branle d’un processus général d’accumulation des progrès. La décision d’avancer qui est la matrice du développement, est un mouvement plus vaste auquel l’alphabétisation doit être intégrée afin de contribuer à accélérer le rythme de la libération des énergies positive d’une communauté.

III. TROISIEME PARTIE : METHODOLOGIE

Pour F. RAYNAL et A. REUNIER (1997), la méthode est une « organisation codifiée de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif ». Parmi plusieurs méthodes susceptibles de convenir, j'utilise la méthode expérimentale et la méthode quasie-clinique (Abernot, 2010). La méthode clinique me permet de répondre à la question de recherche : **quelles sont les principales raisons de l'insuffisance de la pratique de l'évaluation dans les pays en voie de développement ?** Ces raisons sont classées par ordre d'importance sur la base de l'analyse de contenu des avis recueillis auprès d'acteurs de projets de développement, des agents de services d'évaluation de Ministères burkinabè et auprès des membres du Réseau Burkinabè de Suivi-Evaluation (RéBuSE).

La méthode expérimentale me permet de vérifier l'hypothèse de recherche : **La pratique de l'évaluation externe à mi-parcours des projets favorise mieux l'atteinte des objectifs du projet que l'évaluation externe ex-ante (évaluation avant ou étude de faisabilité).** Nous travaillons à la comparaison portant sur plusieurs projets de développement au Burkina Faso. Soit sur l'autonomisation de la femme rurale, soit sur la promotion des droits de la personne handicapée. N'ayant pas obtenu une autorisation formelle pour la vérification de l'hypothèse sur le terrain, j'ai préféré taire les noms des projets concernés.

Rappelons que l'idée n'est pas de remettre en cause tel ou tel type d'évaluation. Je ne doute pas de l'importance de toutes les évaluations. Ma thèse concerne surtout l'évaluation externe concomitante (réalisée par un ou des experts externes au projet). Comme l'évaluation externe est jugée coûteuse, les acteurs de projets ne pouvant pas pratiquer tous les différents types d'évaluation, ils sont amenés à opérer un choix parmi les évaluations externes. C'est le bien fondé de cette hypothèse dont les résultats doivent faciliter le choix du type d'évaluation pour une meilleure réussite des projets.

7. Validation de l’hypothèse de recherche

7.1. Les critères de validation de l’hypothèse

Les critères attribués à l’autonomisation de la femme sont : l’autogestion ; la possibilité des femmes à pratiquer toutes les activités ; la non pratique du mariage forcé ; la non pratique de l’excision ; ne pas maltraiter (battre) sa femme.

Les critères attribués à la promotion des droits de la personne handicapée sont : L’accès à l’éducation (école) ; l’accès à l’emploi ; lever du mythe qui entoure la Personne Handicapée vis-à-vis de l’entourage ; rapprochement de la Personne Handicapée à la communauté.

7.2. Les populations étudiées

Je travaille avec deux groupes d’habitants de deux villages concernés par l’intervention de projets d’appui aux femmes d’une part et avec deux groupes d’habitants de deux villes concernées par l’intervention de projets de promotion des droits de la personne handicapée.

Pour le premier cas (autonomisation de la femme), le groupe où le projet a bénéficié d’une évaluation externe à mi-parcours est comparé au groupe où le projet a bénéficié d’une évaluation externe ex-ante.

Pour le deuxième cas aussi (droit de la personne handicapée), le groupe où le projet a bénéficié d’une évaluation externe à mi-parcours est comparé au groupe où le projet a bénéficié d’une évaluation externe ex-ante.

Le questionnaire ne pouvant pas être adressé à la totalité de la population au vu de leur ampleur, un sous groupe de cette population est choisi. L’échantillonnage non probabiliste est utilisé à cause de la méconnaissance des populations totales. C’est ainsi que 33 femmes du village avec évaluation à mi-parcours et 31 femmes du village avec évaluation ex-ante, 32 personnes handicapées de la ville avec évaluation à mi-parcours et 30 personnes handicapées de la ville avec évaluation ex-ante sont choisies de façon randomisée.

7.3. Traitement des données

Les réponses d'abord classées par sous-groupe (critère d'autonomisation de la femme) pour le premier cas et (critère de respect des droits de la personne handicapée) pour le deuxième cas afin de déterminer à travers le pourcentage de non-réponses si la question a été bien ou mal posée. Ensuite, je procède à l'étude de l'homogénéité ou l'hétérogénéité des sous-groupes à l'aide du test de khi 2. Pour ce faire, les « oui » et les « non » de chaque groupe (avec évaluation à mi-parcours ou évaluation ex-ante) sont comptés.

Rappelons que dans cette présente étude, la variable indépendante est «l'évaluation des projets d'intervention» avec deux modalités : le groupe avec évaluation externe à mi-parcours et le groupe avec évaluation externe ex-ante, les variables indépendantes sont «l'autonomisation de la femme» soit « le respect du droit de la personne handicapée » avec deux modalités : oui et non.

Le Khi 2 calculé est la somme des écarts entre les effectifs observés et les effectifs théoriques au carré sur l'effectif théorique

$$X^2 = \frac{\sum(\textbf{Effectif observé} - \textbf{effectif théorique})^2}{\textbf{Effectif théorique}}$$

L'effectif observé (E.O) étant le nombre de répondants qui se trouvent au croisement de deux variables dans le tableau de distribution des informations recueillies.

L'effectif théorique (E.T) : le nombre de répondants qui seraient dans une case du tableau si les variables n'étaient pas liées.

7.4. Les questions

7.4.1. Premier cas (questions adressées aux femmes)

Le questionnaire est introduit par quelques phrases : « Je suis actuellement en formation à l'Université de Toulouse en France, précédemment travailleur social au Burkina Faso. Le thème de ma recherche porte sur les projets réalisés en votre

faveur. Vos réponses à ces questions me permettront de favoriser la réussite des projets. »

1- questions ayant trait à l'autogestion. Vous avez des petits champs différents du champ commun de la famille.

a) Avez-vous votre propre grenier ? OUI NON.

b) Pouvez-vous utiliser vos récoltes sans l'ordre de votre mari ? OUI NON.

c) Pouvez-vous vendre vos récoltes sans l'avis de votre mari ? OUI NON.

d) Utilisez-vous votre argent à votre volonté ? OUI NON.

Le groupe1 où le projet a bénéficié d'une évaluation externe à mi-parcours pourrait présenter plus de réponses positives (oui) et moins de réponses négatives (non) que le groupe2 qui a bénéficié d'une évaluation externe ex-ante.

2- Des questions liées à la maltraitance de la femme

a) Arrive-t-il que les gens battent leurs femmes dans votre village ? OUI NON

b) De tels comportements existent-il toujours ? OUI NON.

c) Sont-ils courants dans votre quartier ? OUI NON.

d) Est-ce qu'il arrive que votre mari porte la main sur vous ? OUI NON.
Le groupe 2 ayant bénéficié d'une évaluation externe ex-ante pourrait présenter plus de réponses positives que le premier groupe où le projet a bénéficié d'une évaluation externe à mi-parcours.

3- Questions indiquant la possibilité des femmes d'exercer toute sorte d'activité.

a) Pouvez-vous pratiquer le maraîchage ? OUI NON.

b) Pouvez-vous pratiquer l'élevage ? OUI NON.

c) Pouvez-vous pratiquer le commerce ? OUI NON.

d) Pouvez-vous pratiquer la mécanique ? OUI NON.

Le groupe1 ayant bénéficié d'une évaluation à mi-parcours pourrait présenter plus de réponses positives (oui) que de réponses négatives (non) par rapport au groupe2 où une évaluation ex-ante a été réalisée.

4- Questions qui renvoient au mariage forcé

a) Est-ce que dans votre village les gens pratiquent le mariage forcé ? OUI NON.

b) De telles pratiques existent-elles toujours ? OUI NON.

c) Sont-elles courantes dans votre ethnie ? OUI NON.

d) Est-ce que dans votre famille les filles sont données en mariage par leurs parents ? OUI NON.

Le groupe avec évaluation externe à mi-parcours pourrait présenter plus de réponses négatives (non) que de réponses positives (oui) que le groupe2 avec évaluation externe ex-ante.

5- Questions se rapportant à l'excision

a) Est-ce que dans votre village les gens pratiquent l'excision ? OUI NON.

b) De telles pratiques existent-elles toujours ? OUI NON.

c) Sont-elles courantes dans votre ethnie ? OUI NON.

d) Est-ce que dans votre famille les filles sont-elles excisées ? OUI NON

Le groupe1 ayant pratiqué l'évaluation externe à mi-parcours pourrait présenter moins de réponses positives que le groupe2 ayant pratiqué l'évaluation externe ex-ante.
Le tableau des données vous est proposé au niveau des annexes.

7.4.1.1. Résultats du premier cas (autonomisation de la femme)

Les questions ayant trait à l'autogestion

a) Avez-vous votre propre grenier ?

b) Pouvez-vous utiliser vos récoltes sans l'ordre de votre mari ?

c) Pouvez-vous vendre vos récoltes sans l'avis de votre mari ?

d) Utilisez-vous votre argent à votre volonté ?

98,05% de réponses contre 1,95% de non réponses : la question est alors bien comprise. Les non réponses étant rares, cette colonne n'a pas été prise en compte.

Autonomisation de la femme / Evaluation du projet d'intervention	oui	non	total
Groupe avec évaluation à mi-parcours	**92 11,5 1,01 132,25 82,5**	**38 - 8,92 1,77 79,57 46,92**	**132**
Groupe avec évaluation ex-ante	**68 -6,5 1,08 42,25 77,5**	**53 8,93 1,90 79,74 44,07**	**124**
total	**160**	**91**	**256**

Tableau 3 : autogestion

Pour un ddl= 1 le khi2 lu est de 3,84 (probabilité 0,95). Le résultat du Khi2 calculé est de 5,76 supérieurs à 3,84. Il y a donc hétérogénéité de l'échantillon, une différence entre les deux groupes. L'hypothèse est validée dans cette situation avec 5% de risque de se tromper (P < 05). L'évaluation à mi-parcours entraîne une meilleure autogestion des femmes.

Les questions se référant à l'autofinancement

a) Attendez-vous que votre mari vous paie vos habits?

b) Votre nourriture vient toujours de votre mari?

c) En cas de maladie, les frais de soins viennent-ils toujours de votre mari?

d) La charge de vos enfants revient-elle toujours à votre mari?

98,44% de réponses contre 1,56% de non réponses : ce qui atteste une bonne compréhension de la question. Les non réponses étant rares, cette colonne n'a pas été prise en compte.

Autonomisation de la femme / Evaluation du projet d'intervention	**oui**	**non**	**total**
Groupe avec évaluation à mi-parcours	**39 -13,08** **3,28** **171,08 52,08**	**91 13,14** **2,22** **172,66 77,86**	**132**
Groupe avec évaluation ex-ante	**62 13,08** **3,50** **171,08 48,92**	**60 -13,14** **2,36** **172,66 73,14**	**124**
total	**101**	**151**	**256**

Tableau 4 : autofinancement

Pour un ddl=1, le khi2 lu est de 3,84 (probabilité 0,95) ; le khi2 calculé est de 11,36 supérieurs à 3,84. Il y a donc hétérogénéité de l'échantillon, une différence significative entre les deux groupes. L'hypothèse est validée dans ce cas avec 5% de risque de se tromper (P<05). Les femmes du groupe « évaluation à mi-parcours » dépendent moins de leur mari.

Les questions qui indiquent la possibilité d'exercer toute sorte d'activité

a) Pouvez-vous pratiquer le maraîchage ?

b) Pouvez-vous pratiquer l'élevage ?

c) Pouvez-vous pratiquer le commerce ?

d) Pouvez-vous pratiquer la mécanique ?

98,44% de réponses contre 1,56% de non réponses : cela signifie que la question est bien comprise. Les non réponses étant rares, cette colonne n'a pas été prise en compte.

Autonomisation de la femme / Evaluation du projet d'intervention	**oui**	**non**	**total**
Groupe avec évaluation à mi-parcours	**122 -0,2 0,0003 0,04 122,2**	**8 - 0,27 0,009 0,0729 7,73**	**132**
Groupe avec évaluation ex-ante	**115 0,21 0,0038 0,0441 114,79**	**7 -0,27 0,01002 0,0729 7,27**	**124**
total	**160**	**91**	**256**

Tableau 5 : exercice de toute sorte d'activité

Pour un ddl=1, le khi2 lu est de 3,84 (probabilité 0,95). Le khi2 calculé est faible : 0,023 inférieur à 5,991.

Nous n'avons pas mis en évidence une différence significative entre les 2 groupes. L'hypothèse n'est pas validée. Toutes les activités ne sont pas accessibles aux femmes.

Les questions qui renvoient au mariage forcé.

a) Est-ce que dans votre village les gens pratiquent le mariage forcé ?

b) De telles pratiques existent-elles toujours ?

c) Sont-elles courantes dans votre ethnie ?

d) Est-ce que dans votre famille les filles sont données en mariage par leurs parents ?

97,65% de réponses contre 2,35% de non réponses. Cela est synonyme d'une bonne compréhension de la question. Les non réponses étant rares, cette colonne n'a pas été prise en compte.

Autonomisation de la femme / Evaluation du projet d'intervention	**oui**	**non**	**total**
Groupe avec évaluation à mi-parcours	**34 -9,31** **2** **86,68 43,31**	**95 9,91** **1,03** **88,55 85,59**	**132**
Groupe avec évaluation ex-ante	**50 9,31** **2,13** **86,68 40,69**	**71 -9,41** **1,10** **88,55 80,41**	**124**
Total	**84**	**166**	**256**

Tableau 6 : mariage forcé

Pour un ddl=1, le khi2 lu est de 3,84 (probabilité 0,95) ; le khi2 calculé est de 6,27 supérieurs à 3,84. Il y a donc hétérogénéité de l'échantillon, une différence entre les deux groupes. L'hypothèse est validée dans ce cas au risque de 5%. Le mariage forcé est moins courant dans le groupe « évaluation à mi-parcours ».

7.4.1.2. L’analyse des données du premier cas (autonomisation de la femme rurale)

L’ensemble des résultats à l’exception de ceux relatifs à la possibilité des femmes d’exercer toute sorte d’activités, mettent en évidence une relation entre l’évaluation externe à mi-parcours des projets d’intervention et l’atteinte de l’objectif visé (l’autonomisation de la femme rurale).

Pour les questions liées à l’autogestion, les résultats attestent bien une avancée de l’autonomisation de la femme dans le groupe où le projet a bénéficié d’une évaluation à mi-parcours.

De même, les résultats des questions relatives à l’autofinancement relèvent une autonomisation de la femme plus lente chez le groupe où le projet a bénéficié d’une évaluation ex-ante par rapport à l’autre groupe (évaluation à mi-parcours).

En revanche, pour les questions liées à la possibilité des femmes d’accéder à toute sorte d’activités, les résultats ne montrent pas de différence significative entre les deux groupes. L’évaluation à mi-parcours du projet n’a pas été déterminante. Une étude complémentaire devra en chercher les raisons et dégager des pistes.

Est-ce dû au contenu de l’évaluation à mi-parcours ? A la forme de l’évaluation à mi-parcours ? Ou bien faut-il remettre en cause la pertinence de mes questions ? Par ailleurs, il convient de reconnaître que le problème de l’accessibilité de la femme à toute sorte d’activités ne concerne pas seulement les femmes rurales. Même en milieu urbain, où la femme est considérée plus autonome, la question de son accès à toute sorte d’activité reste sujette à controverse. Dans les pays dits développés, les femmes se plaignent aussi de ne pas avoir les mêmes chances d’accès au travail par rapport aux hommes.

Les questions se rapportant au mariage forcé donnent des résultats favorables à l’autonomisation de la femme rurale au sein du groupe avec évaluation à mi-parcours en comparaison avec le groupe avec évaluation ex-ante.

7.4.2. Deuxième cas (questions adressées aux personnes handicapées)

« Je suis actuellement en formation à l'Université de Provence en France, précédemment travailleur social au Burkina Faso. Le thème de ma recherche porte sur les projets réalisés en votre faveur. Vos réponses à ces questions me permettront de favoriser la réussite des projets à venir ».

1- questions ayant trait à l'accès à l'éducation (école).

a) Êtes-vous allé (e) à l'école ? OUI NON.

b) Dans votre quartier la plupart des personnes handicapées sont-elles allées à l'école ? OUI NON.

c) Si vous êtes allés à l'école, les locaux de l'établissement que vous avez fréquenté sont-ils adaptés à votre situation ? OUI NON.

d) Dans votre localité, existe-t-il des établissements spécifiques aux personnes handicapées (aveugles, sourd-muet…) ? OUI NON.

Le groupe1 où le projet a bénéficié d'une évaluation externe à mi-parcours pourrait présenter plus de réponses positives (oui) et moins de réponses négatives (non) que le groupe2 qui a bénéficié d'une évaluation externe ex-ante.

2- Des questions liées à l'accès à l'emploi

a) Menez-vous une activité ? OUI NON

b) Dans votre localité la plupart des personnes handicapées ont-elles accès à l'emploi ? OUI NON.

c) Les autorités locales développent-ils des activités spécifiques en faveur des personnes handicapées ? OUI NON.

d) Avez-vous la possibilité d'accéder aux emplois de la fonction publique ? OUI NON.

Le groupe ayant bénéficié d'une évaluation externe à mi-parcours pourrait présenter plus de réponses positives que le groupe ayant bénéficié d'une évaluation externe ex-ante.

3- Questions indiquant le degré de la levée du mythe qui entoure la Personne en Situation de Handicap vis-à-vis de l'entourage.

a) Dans votre quartier les gens continuent-ils de penser que le fait d'être une personne handicapée est une malédiction de Dieu ? OUI NON.

b) Dans votre localité beaucoup de gens vous prennent-ils pour une sorcière ? OUI NON.

c) Certains membres de votre famille vous prennent-ils toujours pour personne dangereuse ? OUI NON.

d) Dans votre localité beaucoup de gens continuent-ils de croire que la personne handicapée est entourée de mythe ? OUI NON.

Le groupe1 ayant bénéficié d'une évaluation à mi-parcours pourrait présenter plus de réponses négatives (non) que de réponses positives (oui) par rapport au groupe2 où une évaluation ex-ante a été réalisée.

4- Questions qui renvoient au rapprochement de la Personne Handicapée à la communauté

a) Lors des réunions de famille vous participez à la prise de décision ? OUI NON.

b) Depuis la mise en œuvre du projet, l'exclusion de la personne handicapée a diminué dans votre ville ? OUI NON.

c) Lors des cérémonies dans votre quartier les personnes handicapées sont-elles aussi conviées ? OUI NON.

d) Après les sensibilisations menées lors de l'exécution du projet, la peur des enfants vis-à-vis des personnes handicapées a diminué ? OUI NON.

Le groupe avec évaluation externe à mi-parcours pourrait présenter plus de réponses positives (oui) que de réponses négatives (non) que le groupe2 avec évaluation externe ex-ante.

7.4.2.1. Résultats liés au handicap

1- questions ayant trait à l'accès à l'éducation (école).

a) Êtes-vous allé(e) à l'école ? OUI NON.

b) Dans votre quartier la plupart des personnes handicapées sont-elles allées à l'école ? OUI NON.

c) Si vous êtes allé(e) à l'école, les locaux de l'établissement que vous avez fréquenté sont-ils adaptés à votre situation ? OUI NON.

d) Dans votre localité, existe-t-il des établissements spécifiques aux personnes handicapées (aveugles, sourd-muet…) ? OUI NON.

98,79% de réponses contre 1,21% de non réponses. Cela est synonyme d'une bonne compréhension de la question. Les non réponses étant rares, cette colonne n'a pas été prise en compte.

Promotion des droits de la PH / Evaluation du projet d'intervention	oui	non	total
Groupe avec évaluation à mi-parcours	**90 10** **1,25** **100 80**	**36 -10,45** **2.35** **109,20 46,45**	**128**
Groupe avec évaluation ex-ante	**65 -10** **1,33** **100 75**	**54 10,45** **2,51** **109,20 43,55**	**120**
total	**155**	**90**	**248**

Tableau 7 : accès à l'éducation

Pour un ddl=1, le khi2 lu est de 3,84 (probabilité 0,95) ; le khi2 calculé est de 7,44 supérieurs à 3,84. Il y a donc hétérogénéité de l'échantillon, une différence entre les deux groupes. L'hypothèse est validée dans ce cas avec 95% de degré de confiance. Dans le groupe avec « évaluation à mi-parcours », l'accessibilité à l'école des personnes en situation de handicap est plus significative.

2- Des questions liées à l'accès à l'emploi

a) Menez-vous une activité ? OUI NON

b) Dans votre localité la plupart des personnes handicapées ont-elles accès à l'emploi ? OUI NON.

c) Les autorités locales développent-ils des activités spécifiques en faveur des personnes handicapées ? OUI NON.

d) Avez-vous la possibilité d'accéder aux emplois de la fonction publique ? OUI NON.

97,98% de réponses contre 2,02% de non réponses. Cela est synonyme d'une bonne compréhension de la question. Les non réponses étant rares, cette colonne n'a pas été prise en compte.

Promotion des droits de la PH / Evaluation du projet d'intervention	**oui**	**non**	**total**
Groupe avec évaluation à mi-parcours	**102 9,09 0,88 82,62 92,90**	**23 -9,51 2,78 90,44 32,51**	**128**
Groupe avec évaluation ex-ante	**78 -9,09 0,94 82,63 87,09**	**40 9,52 2,97 90,63 30,48**	**120**
total	**180**	**63**	**248**

Tableau 8 : accès à l'emploi

Pour un ddl=1, le khi2 lu est de 3,84 (probabilité 0,95) ; le khi2 calculé est de 7,57 supérieurs à 3,84. Il y a donc hétérogénéité de l'échantillon, une différence entre les deux groupes. L'hypothèse est validée dans ce cas avec 95% de degré de confiance. Le groupe avec évaluation à mi-parcours a plus accès à l'emploi.

3- Questions indiquant le degré de la lever du mythe qui entoure la PSH vis-à-vis de l'entourage.

a) Dans votre quartier les gens continuent de penser que le fait d'être une personne handicapée est une malédiction de Dieu ? OUI NON.

b) Dans votre localité beaucoup de gens vous prennent pour une sorcière ? OUI NON.

c) Certains membres de votre famille vous prennent-ils toujours pour personne dangereuse ? OUI NON.

d) Dans votre localité beaucoup de gens continuent de croire que la personne handicapée est entourée de mythe ? OUI NON.

98,79% de réponses contre 1,21 de non réponses. Cela est synonyme d'une bonne compréhension de la question. Les non réponses étant rares, cette colonne n'a pas été prise en compte.

Promotion des droits de la PH / Evaluation du projet d'intervention	oui	non	total
Groupe avec évaluation à mi-parcours	**33 -11,9 3,25 141,61 44,9**	**94 17,55 1,79 308 76,45**	**128**
Groupe avec évaluation ex-ante	**54 11,91 3,49 141,85 42,09**	**64 -12,45 1,92 155 76,45**	**120**
total	**87**	**158**	**248**

Tableau 9 : levée du mythe qui entoure la PSH vis-à-vis de l'entourage

Pour un ddl=1, le khi2 lu est de 3,84 (probabilité 0,95) ; le khi2 calculé est de 10,45 supérieurs à 3,84. Il y a donc hétérogénéité de l'échantillon, une différence entre les deux groupes. L'hypothèse est validée dans ce cas avec 95% de degré de confiance. Dans le groupe avec « évaluation à mi-parcours » on constate une levée du mythe qui entoure la personne en situation de handicap vis-à-vis de l'entourage.

4- Questions qui renvoient au rapprochement de la Personne Handicapée à la communauté

a) Lors des réunions de famille participez-vous à la prise de décision ? OUI NON.

b) Depuis la mise en œuvre du projet, l'exclusion de la personne handicapée a diminué dans votre ville ? OUI NON.

c) Lors des cérémonies dans votre quartier les personnes handicapées sont-ils aussi conviées ? OUI NON.

d) Après les sensibilisations menées lors de l'exécution du projet, la peur des enfants vis-à-vis des personnes handicapées a diminué ? OUI NON

98,79% de réponses contre 1,21 de non réponses. Cela est synonyme d'une bonne compréhension de la question. Les non réponses étant très rares, cette colonne n'a pas été prise en compte.

Promotion des droits de la PH / Evaluation du projet d'intervention	**oui**	**non**	**total**
Groupe avec évaluation à mi-parcours	**94 17,61** **4,05** **310,11 76,39**	**33 -17,06** **5,81** **291,04 50,06**	**128**
Groupe avec évaluation ex-ante	**54 -17,61** **4,33** **310,11 71,61**	**64 17,07** **6,20** **291,38 46,93**	**120**
total	**148**	**97**	**248**

Tableau 10 : rapprochement de la PH à la communauté

Pour un ddl=1, le khi2 lu est de 3,84 (probabilité 0,95) ; le khi2 calculé est de 20,39 supérieurs à 3,84. Il y a donc hétérogénéité de l'échantillon, une différence entre les deux groupes. L'hypothèse est validée dans ce cas avec 95% de degré de confiance. L'évaluation à mi-parcours a donc favorisé le rapprochement de la personne handicapée à la communauté.

7.4.2.2. Analyse des résultats : promotion des droits de la personne handicapée

Les résultats obtenus mettent en évidence une relation entre l'évaluation externe à mi-parcours des projets d'intervention et l'atteinte de l'objectif visé (la promotion des droits de la personne handicapée).

Pour les questions liées à l'accès à l'éducation (école), les résultats attestent bien une avancée de la promotion des droits de la personne handicapée chez le groupe où le projet a bénéficié d'une évaluation à mi-parcours.

De même, les résultats des questions relatives à l'accès à l'emploi relèvent une promotion des droits de la personne handicapée plus lente chez le groupe où le projet a bénéficié d'une évaluation ex-ante par rapport à l'autre groupe (évaluation à mi-parcours).

Pour les questions liées au degré de la levée du mythe qui entoure la PSH vis-à-vis de l'entourage, les résultats montrent une différence entre les deux groupes. On constate que la levée du mythe qui entoure la personne en situation de handicape est plus importante chez le groupe avec évaluation à mi-parcours par rapport au groupe avec évaluation ex-ante.

Les questions se rapportant au rapprochement de la personne handicapée à la communauté donnent des résultats favorables à la promotion des droits de la personne handicapée au sein du groupe avec évaluation à mi-parcours en comparaison avec le groupe avec évaluation ex-ante.

Conclusion sur la validation de l'hypothèse de recherche

La validation de l'hypothèse à travers la comparaison de quatre projets d'intervention au Burkina Faso montre que l'évaluation externe à mi-parcours favorise mieux l'atteinte des objectifs du projet par rapport à l'évaluation externe ex-ante. Par ma propre expérience en tant qu'évaluateur, l'évaluation ex-ante doit être réalisée en interne, c'est-à-dire que le diagnostic des besoins doit être mené par les acteurs du projet eux-mêmes et l'évaluation à mi-parcours doit être réalisée par un évaluateur externe qui vérifie si le projet suit bien son cours et que les résultats

escomptés seront atteints. L'évaluateur externe peut, le cas échéant, recommander les réorientions des actions du projet.

8. Résultats de la question de recherche portant sur les raisons de l'insuffisance de la pratique de l'évaluation dans les pays en voie de développement

Pour répondre à cette question, 50 personnes au total ont été interviewées. En rappel je me suis entretenu avec les cadres des services de suivi-évaluation de 10 Ministères du Burkina Faso au mois d'Août/septembre 2011 :

- le Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale
- le Ministère de l'Enseignement Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique
- le Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation de Masse
- le Ministère de l'Agriculture et de l'Hydraulique
- le Ministère de la Justice et de la Promotion des Droits Humains
- le Ministère des Affaires Etrangères et de la Coopération Régionale
- le Ministère de l'Economie et des Finances
- le Ministère de la Formation Professionnelle et de la Jeunesse
- le Ministère de la Santé
- le Ministère de la Fonction Publique, du Travail et de la Sécurité Sociale

Par ailleurs, j'ai réalisé des entretiens avec 4 bureaux d'étude qui intègre l'évaluation dans leurs activités :

- I.C.I.
- GREFCO
- CEFRAP
- MAC Plus

Les responsables de 5 Organisations Non Gouvernementales ont aussi été touchés par les entretiens :

- GIZ (ONG Allemande basée au Burkina Faso)
- Handicap International Burkina Faso
- Swisscontact (ONG suisse ayant une représentation au Burkina Faso)

- International Service (ONG Britannique basée au Burkina Faso)
- Médecins Sans Frontières France basée au Burkina Faso

Enfin, des membres du Réseau Burkinabé de Suivi Evaluation (RéBUSE) dont je suis membre, ont été interviewés dans le cadre de la réponse à la question de recherche.

A travers ces entretiens, les raisons de l'insuffisance de la pratique de l'évaluation peuvent être résumées en six grands points par ordre d'importance :

L'ignorance du bien fondé de l'évaluation	Coût élevé de l'évaluation	L'évaluation est perçue comme contrôle (sanction)	Le non prévision de l'évaluation au moment de l'élaboration du projet	L'Etat ne verse pas sa part (financement) qui devait prendre en charge l'évaluation	Les résultats des évaluations ne sont pas utilisés ou sont moins utilisés
15	10	8	7	6	4

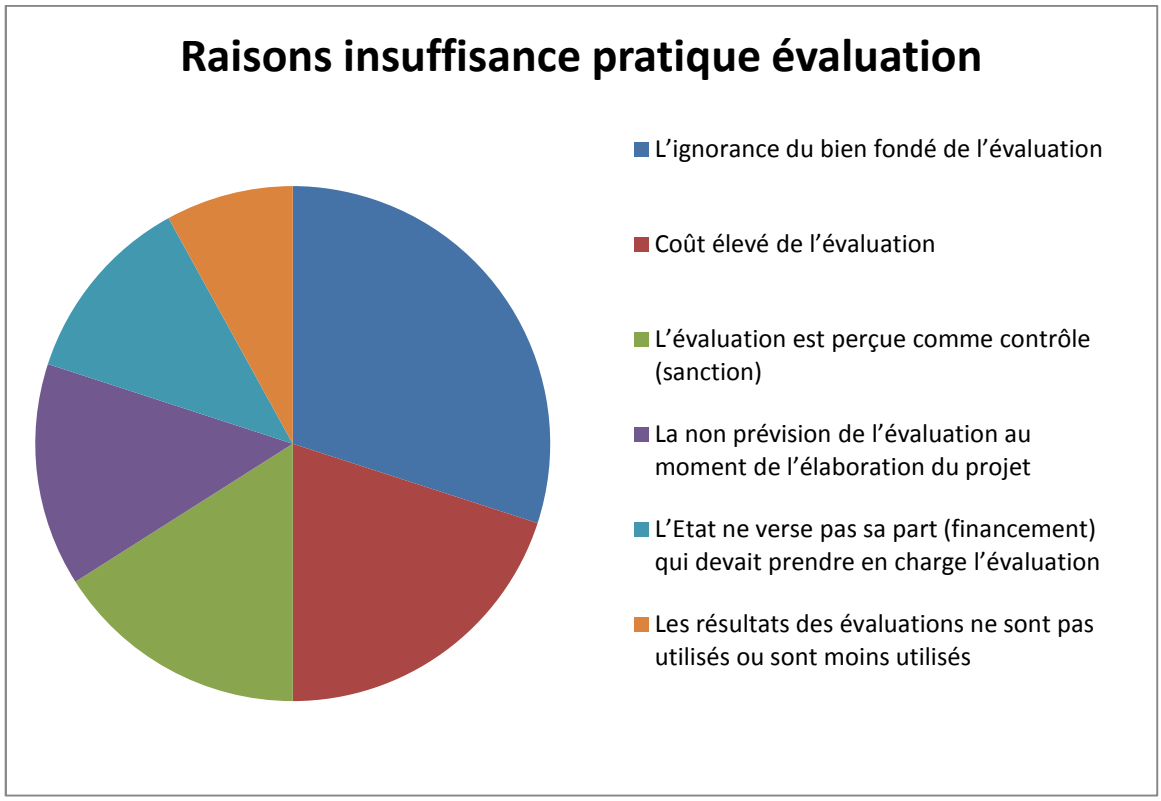


Figure 2 : graphique représentatif des raisons de l'insuffisance de la pratique de l'évaluation

L'ignorance du bien fondé de l'évaluation

C'est la raison la plus importante. La plupart des personnes interviewées ont souligné que les gens ignorent le bien fondé de l'évaluation. Ils pensent que

l'évaluation n'est pas forcément partie intégrante du projet et que l'on peut s'en passer sans influencer l'atteinte des résultats escomptés.

Le coût de l'évaluation

Certains pensent que l'évaluation est un luxe inutile réservé aux organisations nanties. Organiser par exemple des évaluations externes est un gaspillage, les frais de prestation pouvant être employés à d'autres fins utiles (formation, sensibilisation, intrants agricoles, crédits…).

L'évaluation est perçue comme contrôle (sanction)

Pour les personnes invoquant cet aspect, l'évaluation a une fonction de contrôle et contrôler les actions renvoie à un manque de confiance.

La non prévision de l'évaluation au moment de l'élaboration du projet

Bien que tout cycle de projet doive inclure l'évaluation, certains acteurs de projet privilégient d'autres aspects par rapport à l'évaluation au point qu'ils ne prévoient pas l'évaluation lors de l'élaboration du projet.

L'Etat ne verse pas sa part (financement) qui devait prendre en charge l'évaluation

A travers les entretiens, il ressort que certains projets nationaux (étatiques) sont financés par des grands bailleurs de fonds. Une partie du financement revient à l'Etat et il est prévu que l'évaluation soit financée par l'Etat.

Les résultats des évaluations ne sont pas utilisés ou sont moins utilisés

Les interviewés ont évoqué aussi le fait que les résultats des évaluations ne sont pas toujours bien utilisés. Certaines évaluations sont pratiquées pour la forme et par des non professionnels de l'évaluation.

Conclusion partielle

Les investigations montrent que les principales raisons de l'insuffisance de la pratique de l'évaluation dans les pays en voie de développement sont l'ignorance du bien fondé de l'évaluation, le coût élevé de l'évaluation, la perception de l'évaluation

comme contrôle. Mais en quoi la confiance exclurait-elle le contrôle ? Au contraire la vérification renforce la fiabilité qui ne saurait être basée sur un optimisme inconséquent. Cette vérification devrait s'appuyer sur des règles d'appréciation claire. C'est une preuve d'exigence de qualité d'intervention. Par ailleurs, cette fonction de contrôle peut être assortie d'une fonction de formation, « évaluation formative » des intervenants afin de renforcer leurs capacités opérationnelles. L'évaluation permet la connaissance des résultats de l'action pour faciliter la prise de décision. Elle n'est pas au service des bailleurs mais de la réussite de l'action.

IV. QUATRIEME PARTIE : OUTILS PRATIQUES EN EVALUATION

Comme je l'annonçais au début, l'objectif principal de cette thèse est de promouvoir et d'améliorer l'évaluation externe des projets dans les pays en voie de développement. En tant que praticien de l'évaluation ayant bénéficié d'une formation de troisième cycle me permettant d'acquérir des connaissances nouvelles, il relève de mon devoir de contribuer à l'amélioration de cette profession.

Je propose donc deux outils pratiques pour mener à bien une évaluation externe :

Le premier outil est une analyse sur l'évaluation en binôme où je fais ressortir des critiques et des conseils.

Le deuxième outil concerne la mise en œuvre pratique d'une évaluation externe où je prends l'exemple concret d'une évaluation réalisée au Mali. Cette évaluation a été commanditée par le Samusocial International et financée par l'Union Européenne. Cet outil fait ressortir la commande aussi appeler Termes de Références ou appel d'offre, la réponse à l'appel d'offre qui comporte l'offre technique et l'offre financière et enfin le rapport final de l'évaluation qui décrit les résultats de l'évaluation.

Toutefois, ces outils ne constituent pas l'exposé de méthodes qui offriraient un contenu standard. La démarche évaluative de projet est une sorte de confection sur mesure dans laquelle on crée un habit original à partir d'éléments méthodiques de base. Ce sont ces éléments que je tente de transposer et d'adopter au niveau des projets d'intervention.

Ces éléments de base sont le fruit des enseignements que j'ai reçus dans les écoles professionnelles et à l'Université.

Ces outils d'évaluation sont aussi issus de mes propres expériences d'évaluateur.

9. L’évaluation en binôme

9.1. Introduction partielle

L’importance de l’évaluation des programmes et/ou projets dans les pays en voie de développement n’est plus à démontrer. La principale question qui se pose aujourd’hui est le « comment faire » pour réaliser des évaluations objectives qui soient valides, utiles et utilisables pour favoriser l’atteinte des objectifs visés par le programme. L’évaluation en binôme est un des moyens envisageables parmi d’autres, que prônent les acteurs du développement pour réaliser une évaluation dans les meilleures conditions. L’évaluation est dite un binôme quand elle est réalisée par des évaluateurs qui diffèrent suffisamment pour être complémentaires. Dans la plupart des appels d’offre et/ou appels à manifestation d’intérêt destinés à des missions d’évaluation en Afrique, il n’est pas rare de lire « l’évaluation doit être réalisée par un binôme (un consultant du Nord et un consultant du Sud) ». Le plus souvent, pour répondre au profil recherché par le commanditaire de l’évaluation, plusieurs experts se mettent en consortium. La tendance la plus courante est l’évaluation en binôme. Il existe plusieurs types de binôme : la position géographique (nord-nord, sud-sud, sud-nord) ; le genre (homme-femme) ; l’expérience professionnelle (sénior-junior) ; la spécialité (spécialiste en évaluation-spécialiste dans tel ou tel domaine), etc. Si cette pratique prend de l’ampleur sur le terrain, elle reste peu étudiée en théorie voire, presqu’inexistante.

Ce passage attire l’attention de l’ensemble des acteurs de programmes sur les enjeux d’une évaluation en binôme en général mais l’accent est surtout mis sur le binôme (Nord Sud).

Quelles sont les fondements d’une évaluation en binôme ?

Quelles sont les inconvénients d’une évaluation en binôme ?

Comment réussir une évaluation en binôme ?

Les tentatives de réponses à ces questions sont le résumé d’informations recueillies auprès des acteurs de programme (partenaires financiers, partenaires techniques, organismes de tutelle, bénéficiaires, experts en évaluation) dans le cadre de la réalisation de ma thèse. Elles sont aussi le fruit de mon expérience professionnelle en tant qu’évaluateur.

9.2. Les fondements d’une évaluation en binôme

En rappel, pour ce qui concerne les évaluations en Afrique, le cas de binôme fréquent est l’équipe composée d’un consultant du Nord et d’un consultant du Sud. Cette composition est peut-être liée au fait que la plupart des programmes sont financés ou pilotés par des institutions du Nord et mis en œuvre dans les pays du Sud. Dans ce passage, le souci est de faire ressortir le bien fondé d’une évaluation en binôme, sa valeur ajoutée pour la réussite d’une évaluation de programme/projet. Dit autrement, quelles sont les avantages d’une évaluation en binôme ?

9.2.1. L’évaluation en binôme pour atténuer les critiques

Un regard extérieur est d’autant plus efficace et objectif qu’il se réalise avec « quatre yeux ». L’évaluation en binôme permet d’amoindrir les critiques liées à l’objectivité des résultats de l’évaluation. En effet, si une évaluation est réalisée par un seul consultant venant du Nord, ce qui est courant, elle court le risque d’être moins bien appréciée par les partenaires du Sud qui se sentent souvent floués. Lors d’une telle évaluation les partenaires du Sud pourraient suspecter l’évaluateur de complicité avec le partenaire du Nord, parfois ils le considèrent même comme associé au bailleur donc participant au « contrôle ». En fait, l’un des objectifs de l’évaluation externe c’est l’impartialité. Cela peut du reste jouer sur la participation effective des acteurs du programme à l’évaluation. Les résultats d’une évaluation moins acceptée ne seront pas bien utilisés. A la question de savoir quels sont les avantages d’une évaluation en binôme, 17 sur 26 commanditaires interrogés ont fait ressortir la garantie de l’impartialité de l’évaluation.

Dans le cas où l’évaluation est réalisée par un seul évaluateur du Sud, le souci est surtout lié à certaines inquiétudes (incompétence, l’insuffisance de confiance) des partenaires du Nord vis-à-vis des consultants du Sud. L’un des principaux enjeux de l’évaluation externe étant aussi lié à l’efficience du projet (rapport coût-activités), les partenaires du Nord pourraient suspecter l’évaluateur du Sud de complicité (favoriser la continuité ou le renouvellement du financement du projet, par exemple) avec les partenaires du Sud. Certains parlent même d’évaluation de complaisance.

L’évaluation en binôme (Nord Sud) paraît donc le meilleur moyen pour minimiser ces différentes suspicions. L’efficacité d’une évaluation concomitante de

programme se mesure surtout à son utilité à améliorer le processus de mise en œuvre du programme pour optimiser les objectifs escomptés d'où la nécessité d'une évaluation acceptée et acceptable par tous. L'évaluation en binôme peut aussi faciliter la prise en compte de la multi dimensionnalité des projets d'intervention.

9.2.2. L'évaluation en binôme : diversité des domaines d'intervention du programme et multi dimensionnalité de l'évaluation

L'évaluation est une activité pluridisciplinaire et multidimensionnelle. Un programme d'intervention recouvre en général plusieurs domaines et nécessite donc plusieurs compétences. Un programme de lutte contre le VIH/SIDA ne saurait, par exemple, être l'affaire des seuls agents de santé. Cela nécessite aussi des compétences en psychologie, en sociologie, en management et gestion de projets, en communication, etc. Un seul expert, aussi cultivé soit-il, ne suffirait pas pour évaluer un tel programme, d'où la nécessité d'avoir recours à plusieurs évaluateurs, pour couvrir le maximum possible de compétences nécessaires.

Mis à part la diversité des domaines d'intervention du programme, l'évaluation en elle-même requiert des connaissances diversifiées. En effet, le plus souvent, les commanditaires des évaluations souhaitent obtenir une analyse quantitative (statistique) et qualitative des résultats de l'évaluation d'où l'importance de deux évaluateurs pour mieux répondre à ces différentes attentes. L'évaluation est aussi une profession qui exige de ses praticiens des connaissances méthodologiques et théoriques pour garantir sa scientificité. Dans son discours inaugural de l'assemblée annuelle de l'Association américaine d'évaluation en 1997, William Shadish proclame que : " Tous les évaluateurs devraient connaître les théories de l'évaluation parce qu'elles sont au centre de notre identité professionnelle. " Être expert dans tel ou tel domaine ne suffit pas pour réaliser une évaluation de qualité. Or le constat peu reluisant est que nombre d'évaluateurs de nos jours n'ont pas suivi de formation en évaluation, ils l'ont apprise sur le tas et certaines règles évaluatives (déontologie, éthique) échappent à leurs connaissances d'où l'intérêt de l'évaluation en binôme dont au moins un spécialiste en évaluation.

Par ailleurs, l'évaluation en binôme permet de gagner du temps sur le terrain puisque le temps imparti pour l'évaluation est souvent infime par rapport aux

données et informations à recueillir. Je disposais, par exemple, de 2 semaines pour l'évaluation des « Soins familiaux de rééducation » au Mali ; 2 semaines pour l'évaluation à mi-parcours du Samu social Pointe-Noire en République du Congo ; 2 semaines pour l'évaluation du « Programme de formation professionnelle et du développement économique et local » au Burkina Faso. Cette dernière évaluation a été réalisée en binôme.

Il est difficile pour un seul consultant de recueillir, traiter et analyser les informations lors d'une évaluation dans les délais souhaités. Parmi les avantages de l'évaluation en binôme, plus de 70% des évaluateurs interrogés et ayant déjà réalisé des évaluations en binôme évoque aussi la meilleure gestion du temps et le respect des délais souhaités pour l'évaluation.

9.2.3. Evaluation en binôme et prise en compte du contexte socio - culturel du pays destinataire du programme

Comme ci-dessus évoqué, les évaluations réalisées par un seul évaluateur ne manquent pas de critiques. Ces critiques concernent la connaissance du contexte socio-culturel du pays d'intervention du programme. Les acteurs de programmes pensent qu'un évaluateur du Nord ne maîtriserait pas la culture des populations bénéficiaires de l'intervention. Pour mieux mesurer l'impact (le degré de changement de comportement, par exemple) sur le public cible d'une intervention donnée, il est indispensable de connaître leurs comportements avant l'intervention. Une telle connaissance nécessite de vivre depuis longtemps dans la localité concernée. C'est pourquoi il importe parfois d'associer un consultant du Sud qui y est né, qui y vit et de ce fait, maîtrise mieux les subtilités culturelles du terrain d'autant plus que vivre dans un milieu ne suffit pas parfois pour comprendre certaines pratiques traditionnelles qui demeurent un tabou. Il faut être partie intégrante de certaines sociétés pour mieux les connaître, les comprendre. A cela s'ajoute les différents dialectes des bénéficiaires directs. En effet dans la plupart des cas, les bénéficiaires du projet et/ou programme qui ne sont pas allés à l'école ne comprennent que leur langue maternelle ou quelques langues vernaculaires africaines. C'est ce qui constitue aussi les fondements de l'implication d'un évaluateur du Sud qui pourra interviewer ce public cible du programme.

Par ailleurs, Il existe également un autre motif pour le commanditaire, de prévoir une évaluation en binôme (tout au moins pour un commanditaire soucieux de coopération internationale et de renforcement des capacités) car ceci contribue à développer les compétences du Sud et à faire émerger une expertise locale ou nationale, de développer une professionnalisation de l'évaluation dans les pays du Sud. Cette thèse est surtout soutenue par certaines institutions du Nord. C'est dans cet ordre d'idée que la plupart des évaluations en Afrique, co pilotées par le F3e (Fonds pour la promotion des Etudes préalables, Etudes transversales et Evaluation) exige l'évaluation en binôme qui implique au moins un évaluateur du sud.

9.3. Les risques et limites d'une évaluation en binôme

Dans cette partie, il convient de signaler que l'intention n'est pas de remettre en cause la pratique de l'évaluation en binôme, bien au contraire, elle est à encourager. La préoccupation est de retracer quelques points pouvant perturber et/ou biaiser le processus ainsi que les résultats de l'évaluation du programme.

9.3.1. Le non respect du principe de complémentarité de l'évaluation en binôme

L'un des principaux postulats de l'évaluation en binôme est la complémentarité. Qu'il s'agisse d'un binôme Nord-Nord, d'un binôme Nord-Sud ou d'un binôme Sud-Sud, l'élément fondamental qui doit être mis en avant est que les deux évaluateurs se complètent pour une analyse objective et plus exhaustive du programme. Toutefois selon l'avis de bon nombre de consultants interrogés, l'inégalité des relations entre le commanditaire et les deux évaluateurs peut affecter cette complémentarité. En effet, une difficulté essentielle tient à la relation avec le commanditaire (qui se trouve au Nord en règle générale). Donc l'expert du Nord a d'office une position de leader (chef d'équipe et/ou expert international) et lui seul a le contact avec le commanditaire. Il partira en mission au Sud mais l'expert du Sud n'ira pas en mission au Nord pour participer aux réunions avec le comité de pilotage de la mission, or la participation des deux experts au cadrage de la mission est très importante, j'y reviendrai ultérieurement. Certains organismes essaient de corriger ce biais dans certaines évaluations, en créant un comité de suivi au Sud, en prévoyant

au moins une mission de l'expert du Sud au Nord ou en mettant en place une visioconférence.

En outre, certains commanditaires veulent souvent avoir un seul interlocuteur en face d'eux et un seul contrat, donc l'expert du Sud devient presque automatiquement le prestataire, voire le sous-traitant de l'expert du Nord. Même si la collaboration est intense, franche, solide, transparente, l'un reçoit souvent la rémunération et en rétrocède une partie à l'autre. En cas de défection de l'expert du Nord, l'expert du Sud ne paraît pas en mesure de reprendre le contrat, alors que l'inverse est possible, un autre expert du Sud sera substitué sans difficulté. L'évaluation en binôme peut donc générer des conflits d'ordre financier au sein de l'équipe d'évaluation. Nul doute pourtant qu'une part de la motivation des évaluateurs est liée à la rémunération. Or, plus on est motivé, plus on a les chances de réussir une évaluation.

9.3.2. Le partage des tâches entre évaluateurs et l'harmonisation des résultats

Le partage des tâches dépend de la configuration de l'équipe et des motivations ayant amené le commanditaire à faire appel à deux experts mais comme ci-dessus évoqué, pour ce qui concerne les évaluations dans les pays du Sud, la principale raison mise en avant est la maîtrise du contexte, la connaissance du terrain. Certains commanditaires justifient ce choix par le fait qu'il faut un spécialiste dans le domaine concerné et un expert en méthodologie de l'évaluation. D'autres parlent de deux regards croisés. Les cas de figure sont variés. Ce qui importe ici, c'est de savoir que les deux évaluateurs doivent travailler en collaboration à toutes les tâches. Si partage il doit y avoir, il doit être d'ordre compréhensif, c'est-à-dire favoriser la compréhension de toutes les composantes du programme d'intervention. Le spécialiste en évaluation doit par exemple expliquer au second évaluateur comment et pourquoi utiliser telle ou telle méthode et pourquoi pas une autre. Cette explication doit aussi être donnée aux partenaires du programme. Une évaluation n'est utile et utilisable que quand elle est comprise par tous.

Un risque lié au partage des tâches peut concerner l'harmonisation des résultats. Une évaluation en binôme où les deux évaluateurs n'ont pas travaillé en

étroite collaboration peut déboucher sur un rapport moins cohérent et donc moins utile.

9.3.3. Les risques liés à l'opposition des deux évaluateurs

Lors d'une évaluation en binôme, il peut arriver que les deux évaluateurs aient des points de vue très discordants sur la méthodologie à utiliser, les résultats de l'évaluation etc. Une telle divergence peut affecter la réussite de l'évaluation, cela peut même entraîner un retard, voire une interruption de la mission d'évaluation. Ce cas se produit davantage quand le binôme est imposé et rarement quand les deux évaluateurs se sont co choisis. Il peut aussi être lié au fait que lors d'une évaluation en binôme, un évaluateur soit de tendance quantitative et l'autre de tendance qualitative. Valéry Ridde et Christian Dagenais (2009) parlent de l'appartenance paradigmatique des évaluateurs : « Certains évaluateurs, dits positivistes, ne pourront croire à l'efficacité d'un programme que dans la mesure où il aura été possible d'en comparer les effets comme dans un laboratoire, entre un groupe de participants (cas) et un groupe de non participants (témoins)…D'autres évaluateurs plutôt constructivistes, affirmeront à l'inverse qu'il est impossible d'isoler les effets d'un programme de son environnement, et qu'il faut employer une méthodologie permettant de relever ces interactions. » Je ne m'attarderai pas sur les querelles entre les « pro quantitatif » et les « pro qualitatif » qui ont déjà fait l'objet de nombreux écrits. Dans tous les cas, en évaluation de programme, il n'est pas possible de se passer du quantitatif ou du qualitatif.

Toutefois, les points de divergence des deux évaluateurs peuvent être intéressants. Il faut savoir exploiter ces divergences de vue. Les standards de qualité d'une évaluation du Comité d'Aide au Développement (CAD) recommandent que les experts signalent dans le rapport final leurs divergences, qui peuvent porter sur tout aspect de l'analyse, mais aussi sur tout autre moment du processus de l'évaluation.

9.4. Comment réussir une évaluation en binôme

Cette partie est consacrée à des conseils pratiques. Elle retrace les différentes étapes d'une évaluation externe ainsi que les analyses et conseils liés à chaque étape. Ces étapes vont de l'élaboration des termes de références à la

restitution des résultats (rapport final) en passant par la collecte des données et informations sur le terrain. Ces étapes sont plus axées sur les évaluateurs et leurs processus de réalisation de la mission. Huit étapes impliquant les évaluateurs ainsi que la méthodologie de l'évaluation externe sont explorées dans ce sens. Il s'agit surtout de faire ressortir ce qui est faisable et ce qui n'est pas souhaitable dans chacune de ces étapes lors d'une évaluation en binôme. Aussi est-il donné à chaque fois une explication de l'étape pour faciliter la compréhension des lecteurs novices en l'évaluation de programme.

L'élément essentiel à souligner ici est la concertation mutuelle des deux évaluateurs du début jusqu'à la fin de l'évaluation. Bien évidement, l'évaluation en binôme ne saurait être menée séparément par deux évaluateurs qui ne se concertent pas. Quand l'évaluation est menée conjointement par deux évaluateurs qui « confrontent leur mode d'évaluation, discutent de ce qu'ils attendent, de ce sur quoi ils sont intransigeants, de leurs critères, etc. ils sont sur la voie d'une évolution très gratifiante » (Abernot, 1996).

9.4.1. L'élaboration des termes de références (TDR)

Dans la plupart des cas la décision de réaliser une évaluation externe est déjà prise lors de l'élaboration du programme. L'évaluation externe est parfois exigée par certains bailleurs de fonds, condition indispensable pour l'obtention du financement du programme. Le premier souci de l'évaluation est de s'interroger sur ce qu'on veut évaluer, de déterminer les évaluateurs et la période de l'évaluation…

Cet exercice peut correspondre à l'élaboration du cahier des charges des évaluateurs. Il reste le travail du commanditaire. Afin de limiter le plus possible l'effet d'imposition purement externe de l'évaluation et d'impliquer les différents partenaires du projet dans la mission, il est souhaitable de faire construire et/ou de faire valider ces termes de références par l'ensemble des acteurs du programme (bailleurs de fonds, équipe projet, bénéficiaires de l'intervention). Ces acteurs définissent d'un commun accord, les éléments à évaluer, les objectifs de l'évaluation, les résultats attendus, les modalités de l'évaluation, le profil des experts recherchés, la période de l'évaluation.

A cette étape, les évaluateurs n'interviennent pas, puisqu'ils ne sont pas encore retenus. Toutefois, il arrive que les commanditaires fassent appel à un

spécialiste en évaluation pour les guider dans l'élaboration des termes de références. Ce fut le cas, par exemple, lors de l'élaboration du baromètre national de santé du Maroc où j'ai été impliqué dès l'élaboration des termes de références. Ce cas favorise la bonne compréhension des méthodes évaluatives par les principaux acteurs de l'action.

9.4.2. La sélection des évaluateurs

L'enjeu principal de la réussite de l'évaluation en binôme se situe à ce niveau. Le choix des évaluateurs est une étape primordiale. C'est le rôle de ceux qui commanditent l'évaluation. Si les évaluateurs sont mal choisis il va de soi que l'évaluation n'atteindra pas ses objectifs. Il existe deux manières de choisir les évaluateurs : le gré à gré basé généralement sur une connaissance antérieure des évaluateurs par le commanditaire et le choix par lancement d'un appel d'offre. Ce dernier est plus souhaitable dans le souci que la procédure de sélection des évaluateurs soit transparente pour tout le monde. Cela peut aussi contribuer à l'acceptation des évaluateurs, par l'ensemble des parties, tant sur le plan de leurs expériences professionnelles que celui de leur méthodologie proposée qui est fondamentale pour garantir la légitimité de l'évaluation. Dans le cas d'un lancement d'appel d'offre, il est souvent demandé que les candidats se constituent en binôme pour postuler. Dans ce cas le risque est que l'on soit confronté au problème du non respect de la complémentarité ci-dessus évoqué. Il serait donc souhaitable de recruter séparément l'évaluateur du Nord et l'évaluateur du Sud qui seront mis en collaboration après. Ce fut le cas de l'évaluation du Programme de formation professionnelle et du développement économique local au Burkina Faso que j'ai réalisé en binôme avec un évaluateur embauché de cette manière. L'intérêt est qu'il favorise le contact entre le consultant du Sud et le commanditaire, or il est fréquent que le commanditaire choisisse l'évaluateur du Nord et il lui revient de rechercher un partenaire (évaluateur du Sud). Certains préconisent même qu'un évaluateur choisi par les bailleurs de fond s'associe à un évaluateur désigné par l'équipe chargée de la mise en œuvre du projet d'intervention mais le risque à ce niveau est que les deux évaluateurs soient catégoriquement opposés.

Dans le cas du choix des évaluateurs par lancement d'un appel d'offre, les commanditaires forment parfois des comités de sélection qui examinent les différentes propositions techniques et financières. Là encore il convient de signaler

que l’affectation de notes par chaque membre du comité de sélection sans concertation préalable n’est pas pertinente. Tout comme les deux évaluateurs doivent se concerter sur les critères de l’évaluation du programme, les membres du comité de sélection doivent s’accorder sur les modalités de sélection des candidatures.

En outre, la réponse à l’appel d’offre doit être élaborée par les deux évaluateurs quand il s’agit d’un binôme pré constituée (c'est-à-dire, dans le cas où l’appel d’offre demande que les deux évaluateurs postulent ensemble). Dans un questionnaire que j’ai adressé aux commanditaires du nord, l’une des principales raisons de l’inégalité entre les évaluateurs du nord et les évaluateurs du sud est liée au fait que lors de l’élaboration des offres (technique et financière) les évaluateurs du sud ne sont pas impliqués. Onze sur douze évaluateurs du nord interrogés dans le cadre de l’écriture d’un article et ayant réalisé des évaluations en binôme avec un consultant du sud ont répondu que les évaluateurs du sud n’ont pas participé à l’élaboration des propositions technique et financière. La participation des deux évaluateurs à cet exercice est pourtant fondamentale pour une bonne compréhension de la méthodologie proposée pour l’évaluation.

9.4.3. Préparation et cadrage de la mission d’évaluation

Une évaluation se prépare, elle ne doit pas être parachutée. C’est une étape où les deux évaluateurs doivent bien se mettre en accord pour mieux réussir le cadrage de la mission d’évaluation. Dans la plupart des cas, l’évaluateur du sud n’est pas associé à cet exercice, or le succès d’une évaluation dépend fortement de l’implication de différents acteurs de l’évaluation dès le début. Sept évaluateurs du sud sur dix disent ne pas être suffisamment associés à cette étape lors des évaluations en binôme qu’ils ont réalisées avec un consultant du nord. Or, l’implication des deux évaluateurs à ce stade participe aussi à l’harmonisation des résultats de l’évaluation. L’objectif du cadrage est de bien cerner les attentes du commanditaire et celles de ses éventuels partenaires. C’est aussi au cours de ce cadrage que l’échantillon exact des personnes à interviewer est réalisé d’un commun accord avec le commanditaire.

Par ailleurs, des groupes de travail constitués de membres de l'organisme commanditaire et éventuellement de ses partenaires peuvent être constitués afin de piloter la mission (validation des supports d'enquêtes, suivi de la mission etc.)

9.4.4. Le recueil des informations sur le terrain

La prise de connaissance du programme par les évaluateurs s'effectue dès la lecture des Termes de références (TDR) qui donnent en général une brève description du programme. Cette prise de connaissance du programme devrait s'approfondir au cours de la revue documentaire. En effet, après la sélection des évaluateurs, les commanditaires transmettent les documents liés au programme (cadre logique, rapports techniques et financiers, rapports d'éventuelles évaluations précédentes) aux experts. L'analyse de ces documents permet aux évaluateurs d'avoir un premier aperçu du niveau de réalisation du programme ainsi que des effets de l'Action. Cette première analyse est prise en compte dans l'élaboration des outils de collecte des données et informations sur le terrain.

A ce niveau il arrive que l'évaluateur du Sud ne soit pas associé, son rôle étant parfois dévolu à la passation des questionnaires et/ou interviews sur le terrain. L'implication de l'évaluateur du sud dans cette phase est très importante en ce sens que cela facilite non seulement la compréhension des questions à poser mais il est aussi assorti d'une valeur formative et de perfectionnement de l'expert du Sud et vice versa.

9.4.5. L'exploitation et l'analyse des données et informations collectées

C'est une étape un peu difficile non pas tant par sa nature que par le faible temps prévu généralement pour la réaliser. Le plus souvent, pour des questions pratiques, un premier travail rapide, est effectué sur le terrain pour n'être complété et affiné que par la suite, au cours de la rédaction du rapport d'évaluation. C'est là aussi l'avantage d'avoir deux évaluateurs, cela favorisant le gain du temps dans le traitement et l'analyse des données et informations recueillies. Le constat à ce niveau est que l'évaluateur du Sud n'est pas impliqué dans certains cas, or c'est ici l'intérêt même de l'évaluation à deux (le regard croisé de deux experts est essentiel).

Les écarts de points de vue des deux évaluateurs sont parfois enrichissants à conditions d'être exprimés et exploités.

9.4.6. L'établissement du premier diagnostic

A cette phase de l'évaluation, les évaluateurs font un premier diagnostic, donnent une première appréciation provisoire qui sera vérifiée grâce aux restitutions, puis précisé par l'analyse plus fine des données. Les deux évaluateurs doivent porter un diagnostic non seulement sur les points faibles du programme, ce qui généralement paraît évident, mais aussi sur les points forts et les aspects positifs de l'intervention du projet (effets non souhaités du projet, failles dans la mise en œuvre, objectifs atteints, etc.) Ce diagnostic dépend avant tout des objectifs de l'évaluation. Dans l'objectif d'être constructif, il est important que les évaluateurs soient attentifs aux failles et succès des partenaires du nord comme du sud dans le processus de mise en œuvre du programme.

9.4.7. Les restitutions (débriefing) des résultats

Ce sont les lieux de l'échange mutuel entre les différents acteurs du projet d'intervention, l'étape où chacun peut faire entendre sa voix, donner des informations complémentaires et exposer sa propre vision de la situation. C'est la phase de l'échange et de l'information, un espace de mise en œuvre de l'une des facettes les plus intéressantes de l'évaluation. Pour les évaluateurs, l'intérêt des restitutions est triple : recueillir des informations complémentaires, vérifier leur diagnostic afin d'affiner en cas de besoin et tester les hypothèses de propositions. Il est souhaitable d'organiser diverses restitutions selon les différents types d'acteurs du projet d'intervention. Le plus souvent, une restitution à chaud est organisée sur le terrain de l'intervention au profit des partenaires du sud. Cette restitution requiert la participation des deux évaluateurs. Une dernière restitution est parfois organisée au Nord au profit des partenaires du nord (Organisme de tutelle, bailleurs de fonds…) Tout comme la réunion de cadrage, la restitution finale est généralement réalisée en absence du consultant du sud, ce qui nous ramener aux risques évoqués ci-dessus.

9.4.8. La rédaction des rapports d'évaluation

Il existe en général, deux types de rapports lors d'une évaluation de programme. Le rapport provisoire et le rapport définitif. L'avantage d'une version provisoire est de permettre la réaction immédiate des différents acteurs concernés par l'évaluation, ces remarques pourront être intégrées par les évaluateurs au rapport final d'évaluation. Mais les évaluateurs ne doivent pas être obligés d'intégrer toutes ces suggestions, car un rapport d'évaluation n'est pas forcément un document de consensus mais l'avis propre des évaluateurs externes sur l'opération du programme d'intervention. Seulement, ils sont tenus d'expliquer et faire comprendre pourquoi ils n'acceptent pas d'ajouter ou de retrancher tel ou tel avis.

Pour ce qui concerne l'implication des évaluateurs, cette étape est à double tranchant. Parfois, l'évaluateur du sud se plaint de ne pas être suffisamment impliqué ou pense que ses points de vue n'ont pas été pris en compte. Il arrive aussi des situations où l'évaluateur du sud se plaint d'avoir réalisé seul le travail et que l'expert du Nord « tire la couverture à lui ». C'est ce qu'attestent les réponses à un questionnaire que j'ai adressé à des consultants du Sud sur ce sujet.

9.5. Conclusion partielle (évaluation en binôme)

La pratique de l'évaluation en binôme rendue plus facile avec le développement des outils de communication (E-mail, skype, téléphone…) contribue à la réussite des évaluations des programmes en Afrique. En ce sens elle répond aux attentes des partenaires du sud et du Nord en termes d'objectivité des résultats de l'évaluation. Elle comporte des avantages et des inconvénients qui sont d'ordre administratifs, financiers, opérationnels, relationnels…

L'élément fondamental dans la pratique de l'évaluation en binôme tient aussi à l'intérêt et l'importance de l'implication des deux évaluateurs durant tout le processus de l'évaluation.

10. Les processus d'une évaluation externe à travers l'exemple d'une évaluation au Mali

Il convient de préciser que cet exemple n'est pas une évaluation en binôme mais il permettra d'illustrer quelques principes de l'évaluation externe. Après un appel d'offre international, j'ai été sélectionné pour réaliser la mission d'évaluation du projet d'appui aux enfants de la rue (EDR) à Bamako au Mali.

Cette partie comporte la commande ou termes de références (TDR) de l'évaluation élaborés par le commanditaire, la réponse à l'appel d'offre sur la base de laquelle j'ai été retenu et les résultats de l'évaluation mentionnés dans le rapport final de l'évaluation.

10.1. Les Termes de Références de l'évaluation du projet d'appui aux enfants de la rue à Bamako au Mali

10.1.1. Présentation générale de l'action

10.1.1.1. Le contexte de départ

Comme la plupart des pays en développement, le Mali est affecté par un développement social inégalitaire, une croissance urbaine mal maîtrisée, une paupérisation de larges couches de la population citadine, la désintégration de la cellule familiale et la rupture des solidarités communautaires traditionnelles en milieu urbain. Tous ces phénomènes, générateurs d'exclusion sociale, posent la question des enfants et adolescents de la rue, notamment dans la capitale Bamako.

De nombreuses associations travaillent à Bamako, dans le domaine de l'enfance en difficulté, mais à chacune des catégories de l'enfance en difficulté correspond une problématique bien spécifique. En ce qui concerne les enfants de la rue, peu de structures prennent en compte la globalité de leurs besoins. Or, la situation de rupture familiale et sociale et les conditions de vie dans la rue ont un impact tant sur la santé que sur le psychisme des enfants. La plupart des enfants de la rue (EDR) ne fréquentent pas les centres d'accueil qui leur sont ouverts, soit par ignorance, soit par méfiance, soit encore parce que, trop désocialisés, ils ne sont plus en capacité de sortir seuls de la rue et de s'adapter à d'autres milieux de vie. Ces enfants, sont de fait, exclus des programmes d'assistance existants. Depuis

2001 le Samusocial Mali (SSM) assure une intervention de proximité sur les sites de vie des enfants, qui correspond aux besoins des enfants de la rue. Toutefois, les possibilités d'orientations des enfants vers les centres existants sont limitées parce que ces centres ont des capacités d'accueil restreintes et sont peu professionnalisés. De plus, il n'existe pas au Mali de formation spécialisée pour les intervenants auprès des enfants de la rue. Les différents acteurs ont ainsi une vision et une compréhension incomplète de la problématique et sont contraints dans le recrutement des agents intervenant auprès de ces enfants. Enfin, les structures publiques et associatives travaillant avec les enfants de la rue ont des capacités d'intervention limitées et n'agissent pas suffisamment en complémentarité.

C'est dans ce contexte que le projet d'appui aux enfants de la rue à Bamako a été présenté à la Commission européenne par le Samusocial International (SSI) basé à Paris, pour une demande de cofinancement de l'action mise en œuvre conjointement avec son partenaire local, le Samusocial Mali. Cette demande a été acceptée et la durée de mise en œuvre de l'action a été prévue du 1er janvier 2007 au 31 décembre 2009, puis par avenant portée jusqu'au 31 décembre 2010.

10.1.1.2. Groupe cible et bénéficiaires de l'action

Groupe cible :

Les garçons et les filles de 0 à 18 ans qui vivent et dorment dans les rues de Bamako constituent le groupe cible de l'action.

Il n'existe pas de statistiques fiables sur le nombre d'enfants et jeunes vivant en rue à Bamako. Selon les Résultats de l'enquête Statistique 2005 – Système d'Information Sociale, le nombre d'enfants de la rue serait de 1 924, ce qui, au minimum, peut être considéré comme une estimation des enfants de la rue et/ou en risque de devenir des enfants en rupture totale avec leur famille.

Cependant, depuis sa création en 2001, le Samusocial Mali a identifié près de 1.700 enfants et jeunes de la rue à Bamako. Les raisons de leur présence dans la rue sont multiples : la majorité des enfants rencontrés par le Samusocial Mali vivent dans la rue à la suite d'un conflit avec leurs parents ou avec leur tuteur ou avec leur maître coranique, les autres sont en général venus à la ville pour des raisons économiques. Concernant la situation géographique du groupe cible, l'action vise particulièrement les enfants vivant dans les rues de Bamako. La grande majorité

d'entre eux est malienne et originaire de Bamako, Koulikoro et des régions de Ségou, Mopti et Sikasso.

La notion d'enfants de la rue se définit au regard d'une situation de rupture : rupture avec la famille, rupture avec le tuteur (famille d'accueil ou maître coranique), le plus souvent pour cause de mauvais traitements, rupture avec la société en général. Sans abri, sans soutien familial, le plus souvent rejetés et stigmatisés par la population, ces enfants n'ont pas accès aux structures sanitaires, sociales et éducatives de droit commun. La plupart d'entre eux ne fréquentent pas les centres d'accueil qui leur sont ouverts, soit par ignorance, soit par méfiance, soit encore parce que, ayant perdu tout repère, ils pensent ne pas en avoir besoin.

Ces enfants sont exclus et privés de droits à plusieurs titres : ils sont exclus de leur famille : absence d'affection et de protection, mauvais traitements fréquents provoquant des troubles psychoaffectifs graves, rupture, abandon ; ils sont exclus de l'éducation scolaire : absence d'information et de formation ; ils sont exclus des services de santé : absence de prévention, de soins et de traitement.

Du fait de cette exclusion, les enfants de la rue présentent une extrême vulnérabilité par rapport aux risques de la rue : agression, viols, racket, exploitation économique et sexuelle ; aux risques sanitaires et épidémiologiques : infections liées aux conditions de vie et à l'absence d'information et de prévention ; aux risques psychopathologiques : toxicomanie, troubles du comportement, troubles psychoaffectifs.

Les besoins du groupe cible, à savoir les enfants de la rue (EDR) recouvrent à la fois l'accès aux services sanitaires de base (soins, prévention, prise en charge d'urgence) et l'accès à des structures capables de leur offrir un soutien psychosocial préalable, indispensable à toute possibilité de sortie de la rue.

Besoins d'ordre médical : il faut noter que plus de 50% des pathologies prises en charge par les Equipes Mobiles d'Aide (EMA) sont des infections cutanées : ce sont principalement les garçons qui souffrent de plaies infectées, liées aux violences physiques dont ils sont victimes et à la précarité de leurs conditions hygiéno-sanitaires de vie. Il convient également de souligner que les infections sexuellement transmissibles représentent la première des pathologies diagnostiquées chez les jeunes filles de la rue rencontrées. Ce constat témoigne de l'urgence à intervenir le plus urgemment dans le domaine de la lutte contre le VIH/SIDA pour les jeunes filles de la rue.

Besoins d'ordre psychosocial : les enfants de la rue, en raison d'un passé douloureux marqué par la rupture familiale, de leur situation actuelle d'exclusion et d'abandon et de l'absence de toute perspective d'avenir, présentent généralement des troubles psychosociaux ou psychopathologiques. Les enfants les plus en détresse sont généralement dans l'incapacité d'exprimer leurs souffrances et de demander de l'aide. Les filles-mères notamment, adolescentes en rupture familiale, sont confrontées à des situations extrêmement traumatisantes de violences sexuelles, grossesses non désirées et infanticides.

Besoins d'ordre éducatif : les enfants de la rue sont privés des informations nécessaires au développement de leurs compétences de vie, transmises normalement via la famille ou l'école. Vivant dans un milieu hostile, ils ont besoin d'être avertis sur les dangers auxquels ils sont exposés dans la rue, afin de réduire leurs facteurs de vulnérabilité (santé, violences, exploitation).

Les contraintes sont principalement liées à la difficulté d'approche du groupe cible, qui nécessite une prise en charge spécifique. Comme le montrent les travaux de recherche en psychopathologie de l'enfance et de l'adolescence en danger, pour survivre dans le milieu hostile de la rue, les enfants développent une stratégie mentale de survie, ils se forgent instinctivement des repères sécuritaires et identitaires (appartenance à un groupe, à un territoire) qui fonctionnent comme une armure de protection (Olivier Douville, Michel Benhaim, Claude Boukobza, et al, 2012). Aussi, de manière paradoxale, les enfants de la rue ne sont pas spontanément en demande d'aide ; au contraire ils paraissent n'avoir besoin de rien ni de personne, et refusent de quitter la rue, qui leur est familière, ou leur territoire, qui incarne pour eux un périmètre de sécurité. C'est pourquoi toute aide aux enfants de la rue suppose d'aller à leur rencontre, sur leur lieu de vie, avec l'objectif d'établir avec eux une relation de confiance et de les accompagner, le cas échéant, vers les structures de prise en charge existantes, publiques, parapubliques ou associatives.

Bénéficiaires intermédiaires :

Les bénéficiaires intermédiaires du projet sont les acteurs associatifs et institutionnels intervenants auprès des enfants de la rue au Mali.

Le Samusocial Mali intervient sur le lieu de vie des enfants de la rue et il collabore avec des structures médicales et sociales qui interviennent en aval de son action. Il s'agit de centres médicaux et d'associations maliennes qui gèrent des

centres d'hébergement dans lesquels les enfants peuvent être orientés à plus ou moins long terme et selon les objectifs de ces centres.

Ces partenaires bénéficient du savoir-faire du Samusocial International et des sessions de formation sur l'abord et la prise en charge des enfants de la rue. Ils accroissent leur connaissance du phénomène de l'exclusion de ces enfants par le biais des activités d'analyse prévues par l'action. Leur capacité d'intervention est renforcée leur permettant ainsi de mieux répondre aux besoins fondamentaux des enfants de la rue.

Bénéficiaires indirects :

La société malienne et la population de Bamako en particulier constituent les bénéficiaires indirects de l'action.

10.1.1.3. Justification de la pertinence de l'action

Le dossier initial du projet a justifié la pertinence de l'action de la manière suivante :

(a) Pertinence de l'action par rapport aux objectifs et priorités du programme de la Commission européenne : la lutte contre la pauvreté et la vulnérabilité du groupe cible et des bénéficiaires, le fait que le Mali soit l'un des pays les moins avancés du monde, avec un Indice de Développement Humain (IDH) de 0,326 qui le positionne au 174ème rang sur 177 pays dans le classement du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) selon cet indice (Rapport sur le Développement Humain 2004).

Au sein de la société malienne, les garçons et filles vivant dans la rue représentent un groupe extrêmement vulnérable et défavorisé puisque totalement exclu de la société et des services qu'elle offre. Le projet a pour objectif d'améliorer les conditions de vie de ce groupe des enfants de la rue et de répondre à leurs besoins fondamentaux : soins médicaux, soutien psychologique, hébergement d'urgence, complément nutritionnel.

Le projet est mis en œuvre par le Samusocial International et le Samusocial Mali. Depuis sa fondation en 2001, le Samusocial Mali a su développer et faire évoluer son programme d'appui aux enfants de la rue à Bamako en fonction de l'expérience acquise. Un des objectifs du projet est aussi de renforcer le professionnalisme et l'expertise du Samusocial Mali : l'impliquer dans tous les stades

de mise en œuvre du projet ; renforcer ses capacités de gestion et de recherche de financement ; le soutenir en qualité de chef de file des acteurs intervenant auprès des enfants de la rue au Mali et d'organisateur d'un programme de formation visant à renforcer leurs capacités ; le former à devenir lui-même formateur afin de faire bénéficier de son expertise à d'autres acteurs et de développer une capacité d'autofinancement.

Partant du postulat que des enfants vont continuer d'affluer vers les villes et notamment Bamako, la pérennité de l'action ne sera garantie que si les acteurs intervenant auprès des enfants de la rue améliorent leur capacité de prise en charge de ces enfants. Le professionnalisme des structures représentant un gage de crédibilité auprès des bailleurs, il est déterminant pour leur pérennité financière. L'activité 3 de l'action a précisément pour objectif de renforcer les capacités d'intervention des acteurs travaillant auprès des enfants de la rue au Mali et ce de manière participative.

(b) Pertinence de l'action par rapport au groupe cible

L'action prend en compte la spécificité du groupe cible : elle s'appuie sur une expertise, fondée autant sur une action de terrain que sur des travaux d'analyse et de recherche sur les enfants de la rue à Bamako. L'action prend ainsi en compte les traits caractéristiques de ces enfants, principalement leur méfiance vis à vis des institutions et de la société, leur logique d'identification à un groupe et à un territoire, leur stratégie de survie dans la rue ; par exemple, concernant les tournées de rue, le choix de les effectuer en priorité la nuit est motivé par le constat que les enfants sont sédentaires une fois la nuit tombée et donc plus facilement accessibles, d'autant qu'ils sont généralement installées sur des « territoires » relativement stables.

Elle prend en compte les besoins du groupe cible : l'action s'appuie sur une identification précise des besoins des enfants de la rue ; elle prend en compte leur besoin d'être pris en charge médicalement mais aussi dans le domaine psychosocial, leur besoin d'être mis en confiance, leur besoin d'être motivés et accompagnés pour formuler des projets de sortie de rue, leur besoin d'être écoutés et valorisés, leur besoin enfin d'être considérés comme des enfants.

Elle développe une méthode adaptée à cette spécificité et à ces besoins : cette méthode prend en compte la situation d'exclusion extrême qui caractérise les enfants de la rue et développe une approche spécifiquement adaptée à cette

situation : travail de proximité (équipes mobiles d'aide, tournées de rue), approche d'urgence sociale pluridisciplinaire (prise en charge médico-psychosociale).

10.1.2. Description de l'action

10.1.2.1. Le partenaire local

Le Samusocial Mali, association de droit malien, fondée en 2001 et ayant obtenu le statut d'organisation non gouvernementale en mai 2002, est le partenaire local dans le cadre du projet d'appui aux enfants de la rue à Bamako. Signataire d'une convention de partenariat avec le Samusocial International, par laquelle il adhère à la Charte et au cahier des charges du Samusocial International, le Samusocial Mali a été chargé de la mise en œuvre des activités, conjointement avec le Samusocial International. Statutairement, le Samusocial Mali est organisé selon les principes associatifs suivants : une Assemblée Générale, un Conseil d'Administration et un bureau.

10.1.2.2. Les objectifs, résultats attendus et activités prévues par le projet

a) Objectifs

L'objectif global du projet est de lutter contre l'exclusion sociale dans la ville de Bamako en proposant la prise en charge initiale des enfants sur leur lieu de vie par une équipe pluridisciplinaire, une collaboration directe avec des partenaires sociaux et médicaux ainsi qu'un travail de renforcement des capacités des autres intervenants afin que la chaîne d'action auprès des enfants de la rue soit la plus complète, la plus continue et la plus professionnelle possible.

L'objectif spécifique est d'assister les enfants de la rue dans leur survie quotidienne et de favoriser leur réinsertion sociale.

Privés de protection et d'affection, sans soutien familial, les enfants de la rue sont exclus des structures sanitaires, sociales et éducatives de droit commun et sont trop faibles ou trop désocialisés pour se rendre d'eux-mêmes vers les structures d'aide existantes telles que les centres d'accueil et d'hébergement. Leur état, tant au niveau physique que psychologique, se détériore donc très vite, d'autant qu'ils sont confrontés à des conditions de vie très dures dans la rue. Ils n'ont pas d'autre choix

que de développer des stratégies de survie dans la rue en se forgeant de nouveaux repères, par le biais notamment de l'appartenance à un groupe d'enfants et d'une identification à un territoire dans la rue. Ils se sentent alors paradoxalement plus en sécurité dans la rue et souhaitent y rester plutôt que d'intégrer des centres d'accueil et d'hébergement. Dans ce cadre, l'objectif spécifique est atteint lorsque :

Des équipes professionnelles et pluridisciplinaires apportent aux enfants de la rue une aide quotidienne adaptée à leurs besoins fondamentaux, qui leur redonne confiance en eux et en leurs capacités à sortir de leur situation de rue ; toutes les structures travaillant avec les enfants de la rue partagent une vision commune de la problématique, leurs capacités d'intervention sont renforcées et leurs synergies d'actions développées.

b) Résultats attendus

Les résultats attendus, telles que proposés par le projet, dans le dossier initial et modifié par les avenants et les lettres d'information transmises à la Délégation de la Commission Européenne (DCE) à Bamako, bailleur de fonds du projet étaient les suivants :

Les enfants de la rue à Bamako bénéficient d'une aide médicale, psychosociale et éducative de proximité, professionnelle, gratuite et quotidienne. Les indicateurs de résultats ont été déterminés de la manière suivante : 250 tournées de rue (maraudes) garçons et 90 tournées de rue (maraudes) filles effectuées par an ; 300 nouveaux enfants sont contactés par an ; 1.000 entretiens individuels sont effectués par an ; 3.000 soins médicaux sont dispensés par an ; 550 causeries de groupe socio-éducatives sont animées par an ; 350 causeries de groupe d'éducation à la santé sont animées par an ; 80 orientations vers des centres sociaux par an ; 180 orientations vers des unités médicales par an ; 80% des enfants présents sur les sites la nuit sont en moyenne contactés par les Equipes Mobiles d'Aide (EMA).

Les structures travaillant avec les enfants de la rue partagent une vision commune de la problématique, leurs capacités d'intervention sont renforcées et leurs synergies d'actions développées. Les indicateurs de résultats ont été déterminés de la manière suivante : 9 structures associatives et étatiques s'impliquent dans le programme de formation du début à la fin, 20 intervenants auprès des enfants de la rue ont participé à au moins 7 modules de formation. Des projets ou activités sont développés conjointement par plusieurs des structures intervenant auprès des

enfants de la rue. Un bulletin trimestriel préparé par le Samusocial Mali est distribué à tous ses partenaires locaux et internationaux, 1 exposition de photographies sur les enfants de la rue et l'action du Samusocial Mali est organisée, 1 conférence est organisée pour la restitution de l'étude de population.

c) Activités

Les activités prévues étaient les suivantes :

Activité 1 : Apporter une assistance quotidienne médicale et psychosociale de proximité auprès des enfants de la rue à Bamako, Mali en effectuant 7 tournées de nuit par semaine dont 2 spécifiquement orientées vers les jeunes filles. L'action a prévu d'effectuer des tournées de rue de nuit aussi appelées les « maraudes », dans les rues de Bamako, pour aller à la rencontre des enfants de la rue. Les Equipes Mobiles d'Aide (EMA) sont des équipes pluridisciplinaires constituées chacune, d'un éducateur social, d'un soignant et d'un chauffeur accueillant. La rotation de trois Equipes Mobiles d'Aide (EMA) permet d'effectuer des tournées de nuit, appelées « maraudes », sept nuits par semaine.

Une des trois Equipes Mobiles d'Aide (EMA) est féminine et travaille spécifiquement, en vertu d'une « approche genre », avec les jeunes filles de la rue, 2 fois par semaine. Alors que les Equipes Mobiles d'Aide (EMA) garçons utilisent un camion médicalisé, l'Equipe Mobile d'Aide (EMA) jeunes filles se déplace dans un véhicule utilitaire plus discret et donc plus adapté à certains sites de prostitution clandestine.

Les Equipes Mobiles d'Aide du Samusocial Mali, composées d'un(e) médecin, d'un(e) éducateur (trice) social(e) et d'un chauffeur, sont professionnelles et pluridisciplinaires. Elles apportent aux enfants de la rue une aide individualisée et généraliste : médicale, psychosociale et éducative.

L'aide médicale : consultations et soins médicaux à bord du véhicule Samusocial, distribution d'un complément nutritionnel, orientation des enfants dont l'état de santé nécessite une hospitalisation ou une mise à l'abri pour raisons médicales.

L'aide psychosociale : repérage des enfants les plus en danger dans la rue, écoute psychosociale, orientation des enfants nécessitant une mise à l'abri pour raisons psychologiques ou accompagnés dans le cadre d'un projet de sortie de rue.

L’éducation préventive : causeries de groupe sur des thèmes sociaux ou d’éducation à la santé.

Les mêmes Equipes Mobiles d’Aide assurent une permanence de 5 jours par semaine, selon un système de rotation des médecins et éducateurs sociaux, entre le travail de jour et le travail de nuit. Ces permanences complètent le travail de nuit. Elles assurent le suivi des enfants orientés vers les unités médicales ou sociales de référence pendant les tournées de nuit : l’équipe de permanence peut, le jour, effectuer les analyses médicales nécessaires, acheter les médicaments, effectuer des entretiens sociaux plus poussés que ceux effectués dans la rue. Elles accompagnent les enfants à des consultations ou analyses médicales : en particulier l’EMA filles est très souvent amenée à accompagner des filles de la rue pour des dépistages sérologiques VIH/sida ou pour des consultations pré-natales. Elles interviennent auprès d’enfants de la rue identifiés et signalés par les équipes mobiles de nuit, comme nécessitant un soin ou une attention particulière.

Elles facilitent les retours en famille des enfants qui le souhaitent : recherche de la famille et médiation entre l’enfant et la famille.

L’efficacité du travail du Samusocial Mali qui s’effectue en amont de la chaîne de prise en charge des enfants de la rue se fait en partenariat avec des structures opérationnelles partenaires aussi bien médicales que sociales.

Activité 2 : Renforcer les capacités d'intervention des acteurs travaillant auprès des enfants de la rue (EDR) au Mali ; acteurs associés au Samusocial Mali.

Le Samusocial Mali fournit un appui technique permanent à trois centres d’hébergement auxquels son activité est associée. Le personnel du Samusocial Mali y tient des permanences médicales et sociales hebdomadaires.

Le Samusocial Mali soutient financièrement certaines ONG de manière plus ou moins régulière par une participation financière aux coûts de vie de l’enfant dans un centre d’hébergement, le don de médicaments sur demande et si les ressources du Samusocial Mali le permettent, le don d’argent sur demande à l’occasion d’évènements précis comme Noël ou Tabaski.

A cela s’ajoute l’affectation permanente d’un éducateur social du Samusocial Mali au centre d’hébergement mixte Kanuya ; le recrutement d’un soignant supplémentaire par le Samusocial Mali permettant notamment d’augmenter le nombre de permanences médicales dans les centres partenaires ; le recrutement par

le Samusocial Mali d'une garde malade, sous forme de vacations, pour améliorer la qualité de la prise en charge des enfants lors des hospitalisations ; l'organisation de « journées évènements » pour les enfants de la rue dans les centres partenaires ; l'augmentation du nombre de modules (de 4 à 15) du programme de formation des acteurs travaillant auprès des enfants de la rue au Mali, mis en œuvre en collaboration par le Samusocial Mali et le Samusocial International.

Les besoins en formation, déterminés sur un mode participatif, sont liés à : la prise en charge des enfants de la rue, techniques d'approche des enfants de la rue, d'écoute, d'animation et de médiation familiale, les particularités liées à la prise en charge médicale et aux possibilités de partenariat avec les structures hospitalières ; au fonctionnement des structures : techniques d'utilisation des outils informatiques, de recherche de financement, de gestion administrative et financière ; des domaines autres : connaissances des droits de l'enfant, engagement de l'Etat malien dans la protection de l'enfant, dans la lutte contre le VIH/SIDA, le paludisme et la tuberculose. Sur la base des 4 axes de formation retenus (santé, droits de l'enfant, abord psychopathologique, animation socio-éducative) la planification des sessions et la préparation des termes de référence des différents modules annuels se sont faites dans le cadre de 3 réunions de travail organisées par le Samusocial avec ses structures partenaires au début de chaque année.

Les partenaires du Samusocial Mali ont définis les thèmes suivants pour les 15 modules à réaliser: premiers secours, santé, droits de l'enfant, pratiques socioéducatives, abord psychopathologique des enfants en danger dans la rue et élaboration de projets. Les participants envisagés pour participer à ce programme de renforcement des capacités sont les acteurs intervenant auprès des enfants de la rue, à savoir l'équipe même du Samusocial ainsi que les éducateurs et soignants ou coordinateurs des structures avec lesquelles des partenariats actifs sont mis en place.

Activité 3 : Consolider l'expertise du Samusocial Mali, capitaliser et utiliser l'expérience acquise pour devenir formateur auprès d'autres intervenants.

L'organisation de trois sessions de formation sur trois ans des équipes au travail de rue : ces sessions porteront sur des thèmes précis, évolutifs en fonction des nouvelles problématiques rencontrées par les équipes sur le terrain et seront assurées par la chargée de formation du Samusocial International, qui se déplacera à Bamako une fois par an et effectuera plusieurs tournées de rue avec les équipes

pour évaluer leurs pratiques, constater la progression des anciennes équipes et en former les nouvelles. L'organisation de missions d'échanges de pratiques professionnelles avec d'autres structures Samusocial, ou autres que Samusocial, intervenant auprès des enfants de la rue dans des contextes de développement plus proches du Mali, l'organisation de trois sessions de formation sur trois ans des équipes à l'approche clinique et psychopathologique des enfants de la rue : cette formation sera assurée par un consultant externe, psychanalyste-anthropologue, responsable du Diplôme Universitaire « Abord des enfants errants, en danger, dans les rues des mégapoles » (Universités Paris VI et Paris XII, Universités de Créteil et de Saint Antoine) initié par le Samusocial International ; la mise en place pour les Equipes Mobiles d'Aide (EMA) du Samusocial Mali de séminaires d'analyse de la pratique professionnelle dans l'aide psychosociale aux enfants de la rue ; la participation d'un professionnel du Samusocial Mali à la formation dispensée dans le cadre du DIU français, mis en œuvre par le Samusocial International avec les Facultés de Médecine de Créteil et de Saint-Antoine.

Créer une base de données spécifique à l'action du Samusocial Mali

La mis en œuvre de cette création sera facilitée par l'appui d'un expert en base de données de l'Observatoire du Samusocial International et qui travaille en partenariat avec l'équipe de l'Observatoire du Samusocial de Paris. Cet expert effectuera, au Samusocial Mali, en année 1, une mission de mise en fonction d'une base de données simple à utiliser et adaptée aux variables collectées. Il formera le personnel du Samusocial Mali, affecté à la gestion de cette base et fera la passation à un informaticien local qui sera par la suite chargé du support technique auprès du Samusocial Mali.

Réaliser une étude sur la population des enfants de la rue à Bamako

Cette activité sera réalisée par le Samusocial Mali et le Samusocial International. Le travail d'enquête sera confié à un chercheur recruté par le Samusocial Mali pour une durée de 16 mois. Le coordinateur de l'Observatoire du Samusocial International, expert en méthodologie d'enquête auprès de populations en situation de rue, sera en charge d'appuyer le chercheur du Samusocial Mali dans la réalisation de cette activité. Le responsable scientifique de l'étude, mandaté par l'Observatoire du Samusocial International, effectuera 4 missions de supervision scientifique sur place, et participera, lors de ses missions, aux réunions du comité de pilotage constitué dans le cadre de l'étude. Il assistera également à la conférence de

restitution de l'étude qui sera organisée à Bamako. Un contrat de collaboration entre le Samusocial Mali et le Samusocial International précisera les modalités du suivi des travaux de recherche et de publication de l'étude.

Développer les compétences de formateur des équipes du Samusocial Mali

La capacité de formation du Samusocial Mali sera renforcée dans le cadre de l'action à travers l'organisation d'une formation de formateurs à l'attention de l'équipe du Samusocial Mali. En devenant à son tour formateur, le Samusocial Mali s'appropriera un nouveau domaine d'expertise puisqu'il transmettra ses acquis et son expérience et il développera une capacité d'auto financement cruciale pour la pérennisation du travail d'appui aux enfants de la rue.

Activité 4 : Mobiliser les autorités maliennes et la société civile sur la problématique des enfants de la rue

L'action a prévu l'édition, par le Samusocial Mali, d'un bulletin trimestriel d'information, diffusé auprès des adhérents, donateurs, ainsi que des partenaires institutionnels et opérationnels. Il informe sur les activités réalisées au cours du trimestre et permet de sensibiliser les lecteurs à la problématique des enfants de la rue. Il doit ainsi contribuer à lutter contre la stigmatisation des enfants de la rue par une meilleure connaissance de leur réalité quotidienne. Ce bulletin est également conçu comme un outil de plaidoyer auprès des partenaires institutionnels, en faveur d'une meilleure prise en compte des enfants de la rue dans la définition des politiques sociales.

L'action a prévu d'organiser une exposition de photographies sur les enfants de la rue à Bamako. Cette activité a pour objectif de mobiliser les autorités maliennes ainsi que la société civile autour de la problématique des enfants de la rue, mise en œuvre par le Samusocial Mali et le Samusocial International. Les photographies sur les enfants de la rue et sur l'action du Samusocial Mali seront réalisées par un photographe recruté localement par le Samusocial Mali.

L'action a prévu l'organisation d'une cérémonie de clôture du programme de formation des intervenants auprès des enfants de la rue au Mali. Cette cérémonie sera organisée au cours du dernier module de formation, notamment pour les besoins de l'évaluation.

L'action a aussi prévu d'organiser une conférence relative à l'étude des enfants de la rue et diffuser le rapport d'étude. Il s'agit d'une action de visibilité et de plaidoyer. La restitution finale des travaux de recherche réalisés en collaboration par

le Samusocial Mali et le Samusocial International donnera lieu à l'organisation d'une conférence à Bamako, à laquelle seront conviés tous les acteurs, publics et associatifs, nationaux et internationaux, concernés par la problématique des enfants de la rue.

10.1.2.3. Le budget

Le coût total du projet a été évalué à 922.531,51 € sur 4 ans (1er janvier 2007 – 31 décembre 2010), après révision lors des avenants n°1 et 2, dans le cadre d'un contrat de subvention entre la Commission européenne et le Samusocial International – référencé ONG-PVD/2006/130-168.

10.1.3. Justification de l'évaluation

L'action a débuté en janvier 2007 et sa clôture est fixée au 31 décembre 2010. La présente évaluation est donc une évaluation finale de l'action.

Au terme de l'action, il s'avère essentiel de dresser un bilan des résultats concrets de l'action par rapport aux résultats attendus ; d'évaluer la pertinence des activités mises en place par rapport aux besoins et contraintes du groupe cible et du contexte d'intervention ; d'évaluer les capacités actuelles, tant institutionnelles qu'opérationnelles, du Samusocial Mali, afin de contribuer à la planification de ses stratégies de développement ; d'analyser l'impact de l'action et les garanties actuelles de sa durabilité.

10.2. Le contenu de l'évaluation

10.2.1. Objectifs de l'évaluation et résultats attendus

10.2.1.1. Dresser un bilan des résultats concrets de l'action

Il s'agit, d'une part, d'examiner les résultats obtenus selon les indicateurs des résultats attendus du projet, de constater et de justifier les éventuels écarts, en fonction des contraintes rencontrées dans la mise en œuvre de l'action. D'autre part, il s'agit d'examiner l'ensemble des résultats concrets de l'action et de justifier les

éventuelles orientations d'activités mises en place en fonction de nouveaux besoins identifiés depuis 2007.

10.2.1.2. Evaluer la pertinence des activités réalisées par rapport aux besoins et contraintes du groupe cible et du contexte d'intervention

Pour chaque activité, l'évaluateur préconisera, le cas échéant, des pistes de réflexion et d'amélioration.

Les tournées de rue (Maraudes) : qualité et adaptation du dispositif d'assistance de proximité aux besoins des enfants de la rue, dans le contexte bamakois d'accès aux soins médico-psychosociaux pour cette population.

Le travail en réseau : qualité et adaptation des partenariats formalisés entre le

Samusocial Mali et des structures sanitaires ou sociales, au niveau, notamment des conditions d'orientation/admission et de prise en charge des enfants, du suivi et de la coordination des activités entre les structures partenaires.

La formation des intervenants du Samusocial et de ses structures partenaires : d'une part le niveau d'appropriation par l'équipe du Samusocial Mali de la méthode d'intervention développée par le Samusocial International et d'autre part la pertinence du contenu et l'appropriation des différents modules de formation du programme par l'équipe du Samusocial Mali et les membres participants des structures partenaires.

L'analyse et le plaidoyer : pertinence de l'étude quantitative et qualitative sur les enfants de la rue à Bamako ainsi que du bulletin trimestriel d'information et de sensibilisation du Samusocial Mali en tant que stratégie de plaidoyer auprès des pouvoirs publics, de la société civile et des partenaires au développement.

10.2.1.3. Evaluer les capacités opérationnelles et institutionnelles du Samusocial Mali

L'évaluateur analysera les capacités opérationnelles et institutionnelles actuelles de l'association et proposera des pistes de réflexion en stratégies de renforcement des capacités.

Les capacités opérationnelles : évaluer les capacités de l'équipe du Samusocial Mali en termes d'organisation, de coordination et de suivi des activités ; évaluer les capacités du Samusocial Mali à rechercher des partenariats pertinents, avec les institutions publiques, les organisations de la société civile et les partenaires techniques au développement, pour la mise en œuvre de ses activités et à travailler en partenariat avec d'autres structures. Evaluer les capacités du Samusocial Mali en termes de mobilisation des ressources financières, au niveau national et international.

Les capacités institutionnelles : évaluer le niveau d'engagement des membres du Conseil d'Administration (CA) dans la vie associative : prise de décision, stratégie de développement, appui à la recherche de financements, suivi et contrôle des opérations, de façon à garantir une bonne gouvernance et la transparence financière et comptable.

10.2.1.4. Analyser l'impact de l'action et les garanties actuelles de sa durabilité

Il convient là de mesurer l'impact de l'action sur la situation du groupe cible, notamment concernant l'amélioration de leurs conditions de vie et de leur accès aux soins médicopsychosociaux en rue et en centre, ainsi que dans le secteur d'intervention, notamment concernant d'une part le renforcement de la connaissance de la problématique des enfants de la rue à Bamako de nature à favoriser la mobilisation des acteurs publics et privés impliqués dans le domaine de l'enfance en danger et d'autre part la coordination et complémentarité des activités des structures à Bamako.

Il importe ensuite de mesurer les garanties actuelles de durabilité des activités mises en œuvre dans le cadre de l'action, particulièrement dans ses aspects financier et institutionnel, en analysant les forces et les faiblesses du Samusocial Mali à cet égard. Des recommandations éventuelles seront formulées pour améliorer les facteurs de qualité et de viabilité des activités de l'association malienne.

10.2.2. La méthode

La préparation de la mission d'évaluation portera sur l'examen du document initial de description de l'action, tel que modifié par les avenants effectués au cours de la mise en œuvre de l'action. L'évaluateur pourra également utiliser les rapports de missions de suivi du Samusocial International, les rapports intermédiaires transmis à la Délégation européenne à Bamako, ainsi que les rapports annuels du Samusocial Mali. Des échanges préalables à la réalisation de l'évaluation auront lieu entre le Samusocial International et l'évaluateur afin de garantir la compréhension et le respect des termes de référence de l'évaluation.

La conduite de l'évaluation s'appuiera sur : l'accompagnement et l'observation du travail des EMA lors de maraudes de nuit et d'activités de suivi de jour ; l'examen des outils et procédures de travail ; des entretiens avec les équipes du Samusocial Mali et les membres de son Conseil d'Administration ; des entretiens avec les partenaires institutionnels du Samusocial Mali (Mairie du District, Brigade des Moeurs) ; des entretiens avec les partenaires opérationnels du Samusocial Mali (centre d'hébergement Kanuya, Caritas, Communauté des Béatitudes, APAFE Muso Danbé, cabinet médical le Relais, cabinet médical Tériya) ; des entretiens avec les institutions de coopération internationale partenaires du Samusocial Mali (Unicef, Coopération Française, Agence Française de Développement). La restitution de l'évaluation sera organisée localement auprès de l'équipe du Samusocial Mali. L'analyse du contenu des entretiens, des rapports et des observations donnera lieu à un rapport détaillé qui sera remis au Samusocial International et au Samusocial Mali. Le rapport définitif devra intégrer les commentaires en réponse du Samusocial Mali et du Samusocial International (sous forme de modifications du texte, si accord de l'évaluateur avec les commentaires, ou d'insertion dans le rapport des commentaires émis).

Le processus de restitution devra s'effectuer en 3 temps :

D'abord une synthèse de fin de mission de terrain sera envoyée au Samusocial International et au Samusocial Mali ; ensuite cette note de synthèse sera présentée aux équipes et au Conseil d'administration du Samusocial Mali en présence d'un représentant de la Délégation de la Commission Européenne (DCE) à Bamako à la fin de la mission de terrain. Enfin, le projet de rapport final sera soumis pour commentaires au Samusocial International et au Samusocial Mali, au plus tard

2 semaines après la fin de la mission terrain, pour être remis au plus tard un mois après la fin de la mission terrain.

10.3. Les moyens requis

10.3.1. Ressources humaines

L'évaluation sera conduite par un consultant expérimenté, de préférence ayant une connaissance de la problématique des enfants de la rue et/ou de l'action socio-sanitaire en faveur de populations vulnérables.

10.3.2. Organisation et calendrier

L'évaluation devra être menée durant le mois de janvier 2011, et elle inclura la consultation de la documentation, des échanges avec le Samusocial International et une rencontre avec la directrice du Samusocial Mali pour l'organisation de l'évaluation ; la conduite de l'évaluation sur le lieu de l'action, Bamako ; l'élaboration et la restitution du rapport d'évaluation. La durée estimée de l'évaluation est d'environ 14 jours ouvrables.

10.3.3. Budget

L'offre budgétaire proposée par le consultant devra inclure les honoraires, les frais de déplacement, le matériel nécessaire à la prise de note et à l'élaboration du rapport final et tout frais inhérents à la conduite de la mission d'évaluation.

10.3.4. Offre technique et offre financière

Les candidats devront soumettre : une proposition technique et un calendrier détaillé, une proposition financière détaillée et des références en matière d'évaluation de programmes de coopération au développement ainsi qu'un CV détaillé du ou des évaluateurs. La date limite pour l'envoi des offres techniques et financières est le 1er décembre 2010.

10.4. La réponse à l'appel d'offre

La réponse à l'appel d'offre comporte en général l'offre technique et l'offre financière. L'offre technique décrit le contexte de la mise en œuvre du projet, la compréhension de la mission, la méthodologie proposée par le consultant sur la base des termes de références élaborés par le commanditaire, le calendrier détaillé de la mission et les compétences du consultant.

10.4.1. L'offre Technique

10.4.1.1. La lettre introductive

Elle donne une brève présentation du consultant et les raisons pour lesquelles il soumissionne à l'appel d'offre.

Toulouse, le 30 novembre 2010

Madame la chargée de programmes du Samusocial International

Objet : Offre pour l'évaluation finale du projet : « Appui aux enfants de la rue à Bamako, Mali : assistance directe et renforcement de l'action globale menée par l'ensemble des acteurs de la lutte contre l'exclusion sociale des enfants de la rue au Mali »

Madame la Chargée de Programmes,

J'ai l'honneur de vous proposer une offre d'évaluation finale du projet d'appui aux enfants de la rue à Bamako. Cette proposition a force obligatoire, sous réserve des modifications résultantes des négociations.

Consultant indépendant de plusieurs spécialités intégrées, je suis en mesure d'apporter une expertise pointue dans un large éventail d'interventions qui intègre le domaine de l'évaluation de projets.

Depuis plus de 10 ans, je bénéficie constamment de la confiance d'importants partenaires de l'humanitaire du sud comme du nord, du secteur public et du secteur privé, qui me mandatent pour des missions d'intérêt national et international. J'ai récemment été sélectionné pour réaliser les évaluations suivantes : Evaluation du « Programme de Formation Professionnelle et du Développement Economique Local au Burkina Faso » ; Evaluation finale du projet « Programme intégré pour le développement de la réadaptation fonctionnelle au Mali » ; Evaluation à mi-parcours

de l'action « Appui à la prise en charge des enfants de la rue de Pointe-Noire en République du Congo ».

Par ailleurs, je désire apporter à cette mission l'expérience acquise dans le domaine de la prise en charge des enfants de la rue en Afrique subsaharienne. En effet, durant ma fonction de travailleur social au Burkina Faso, j'ai travaillé en collaboration avec le Samusocial Burkina Faso dans le cadre de la prise en charge des enfants de la rue.

Je reste à votre disposition pour toute information supplémentaire et je vous prie d'agréer, Madame la chargée de programmes, l'expression de mes meilleures salutations

10.4.2. Compréhension de la mission

Les termes de référence (T.D.R.) me semblent clairs et complets en ce sens qu'ils donnent toutes les informations nécessaires sur la mission : contexte et justification, objectifs, population cible de l'évaluation, résultats attendus, période de la mission et compétences du consultant.

Une évaluation en fin de projet en vue d'apporter au Samusocial International, au Samusocial Mali et aux autres partenaires de l'action un jugement objectif sur la réalisation du projet et proposer des recommandations pour la suite et la pérennisation des actions

Cette étude qui intervient à la fin de la mise en œuvre du projet a été prévue dans l'accord conclu entre le Samusocial International et le principal partenaire financier (l'UE). Elle a pour but de déceler les forces et les faiblesses du projet et doit aboutir à la proposition d'éventuelles mesures correctrices pour la suite de la prise en charge des enfants de la rue à Bamako au Mali. Un regard particulier devra être porté sur le Samusocial Mali et ses partenaires locaux. Ainsi, la logique du projet, le processus de mise en œuvre, les résultats obtenus auprès des bénéficiaires, les difficultés rencontrées, les facteurs de progrès et de ralentissement du projet, les écueils à éviter, les points forts et les points faibles, les potentialités non exploitées, l'efficacité, l'efficience, l'impact, la durabilité etc. sont autant d'éléments à analyser afin de définir d'un commun accord des recommandations pertinentes et

opérationnelles pour l'amélioration de la qualité des interventions futures de l'ensemble du réseau national malien œuvrant dans le cadre de la prise en charge des enfants de la rue à Bamako.

Il s'agit donc d'une évaluation globale du processus de mise en œuvre du projet et de son évolution de 2007 à 2010. C'est dire donc l'importance de cette étude et la phase charnière durant laquelle elle se déroule.

Intégrer une approche concertée et constructive

A la lecture des TDR il ne s'agit pas d'un audit « techniciste » ou réalisé « de l'extérieur » mais d'une analyse qui doit se faire de façon concertée. Cette concertation est à mon avis à plusieurs dimension : (i) avec Samusocial International et le Samusocial Mali, (ii) avec les partenaires institutionnels (Mairie du District, Brigade des Moeurs), (iii) avec les bénéficiaires indirects, directs et intermédiaires de l'action, en l'occurrence la société civile et les services étatiques concernés par le phénomène des enfants de la rue, les enfants de la rue.

La vocation de l'étude (Des recommandations éventuelles seront formulées pour améliorer les facteurs de qualité et de viabilité des activités de l'association malienne) justifie ces multiples dimensions pour faciliter l'adhésion des acteurs mais aussi la pertinence des solutions proposées.

De plus, cette étude se doit d'être constructive. Il ne s'agit pas de critiquer stérilement les imperfections de la mise en œuvre du projet mais d'effectuer un bilan objectif et partagé des problèmes rencontrés, puis de comprendre avec le Samusocial Mali le pourquoi des acquis et contraintes, en tirant notamment parti des enseignements du passé.

L'avis des bénéficiaires

L'évaluation de l'Action « Appui aux enfants de la rue à Bamako, Mali : assistance directe et renforcement de l'action globale menée par l'ensemble des acteurs de la lutte contre l'exclusion sociale des enfants de la rue au Mali » nécessite des entretiens approfondis avec les bénéficiaires afin d'apprécier la qualité de la prise en charge des enfants de la rue, l'accessibilité des services proposés, l'évolution apportée par le projet etc.

Durée de l'évaluation

L'évaluation doit être réalisée en 14 jours travaillés. Ayant déjà réalisé des missions similaires, ce temps imparti me semble suffisant pour effectuer un travail de qualité. Une proposition de chronogramme de la mission vous est présentée ci-dessous.

10.4.3. Contexte et justification de la mission

Le Mali, pays enclavé d'une superficie de 1 241 238 km2 et d'une population estimée à 12 700 000 habitants en 2002, fait partie des pays pauvres. Il est divisé en 8 régions, dont Koulikoro, Ségou, Sikasso, Mopti, Gao, Kidal, Tombouctou, Kayes plus le district de Bamako qui est la capitale malienne. Bamako connaît une forte urbanisation mal maîtrisée. Cette urbanisation avec l'augmentation galopante de la population a engendré un éclatement de la cellule familiale avec une diminution significative de la solidarité communautaire traditionnelle. Ainsi se développèrent les phénomènes urbains dont l'exclusion sociale avec pour corollaire les sans-abri dont les « enfants de / dans la rue ». Les enfants « dans la rue » sont ceux qui passent toute la journée dans la rue à la recherche du repas quotidien. Ces enfants retournent parfois dans leur famille où ils passent la nuit. Les enfants « de la rue » quant à eux sont ceux qui ont élu domicile dans la rue. Ils sont totalement déconnectés de la famille et n'ont aucun soutien des parents. Les principales causes du phénomène des enfants de la rue à Bamako sont : les conflits des enfants avec leurs parents, leurs tuteurs ou avec leurs maîtres coraniques. Il faut ajouter aussi les raisons économiques conduisant à l'exode rural (déplacement de jeunes des villages vers la ville de Bamako à la recherche du mieux être).

C'est dans ce contexte et pour venir en aide aux enfants de la rue qu'a été créée le Samusocial Mali en 2001. Le Samusocial Mali (SSM) est le principal partenaire du Samusocial International dans le cadre de la mise en œuvre de ce projet.

Le Samusocial International, ONG créée en 1998 a pour objectif principal le transfert de la méthode Samusocial dans le monde et intervient en général à l'appel des autorités des localités concernées.

Le rôle du Samusocial International est d'initier, accompagner et développer des dispositifs d'aide d'urgence qui portent assistance aux personnes les plus

exclues dans les rues des grandes villes. La méthode Samusocial est celle de l'urgence sociale. Elle consiste à aller à la rencontre des personnes vivant voire survivant dans la rue et suit en cela des procédures en plusieurs étapes : entrer en contact, évaluer, abriter puis orienter. Cette méthode s'appuie sur certains principes. Ce sont en l'occurrence la permanence : présence quotidienne en soutien aux plus démunis, de jour comme de nuit ; l'ubiquité : des équipes mobiles se déplacent en tous lieux et la polyvalence : les équipes sont constituées de professionnels médico-psycho-sociaux.

Le Samusocial Mali utilise les méthodes Samusocial et se base sur les principes du Samusocial International.

Dans cet ordre d'idée, le Samusocial International a obtenu auprès de la Commission Européenne un cofinancement du projet « Appui aux enfants de la rue à Bamako, Mali : assistance directe et renforcement de l'action globale menée par l'ensemble des acteurs de la lutte contre l'exclusion sociale des enfants de la rue au Mali ». L'exécution du projet a démarré en janvier 2007 et devra s'étaler jusqu'en décembre 2010.

Cette présente évaluation finale fait suite à une conviction du Samusocial International (SSI), du Samusocial Mali (SSM) et de l'ensemble des acteurs du projet que l'évaluation est une preuve d'exigence de qualité d'intervention. Elle est assortie d'une fonction de formation des membres et partenaires du Samusocial Mali permettant de renforcer leur capacité opérationnelle. Aussi, cette évaluation permettrait-elle au Samusocial de confirmer ou de réorienter ses prochains choix de stratégies d'intervention pour la réussite de l'action de la prise en charge des enfants de la rue au Mali.

10.4.4. Méthodologie de l'évaluation

La méthodologie qui sera utilisée par le consultant est la méthode participative active et collective. Elle est la méthode par excellence en matière d'évaluation de projet en ce qu'elle inclue l'évaluateur et l'ensemble des acteurs du projet. Cette méthode prendra en compte les objectifs assignés à la mission, définira les axes d'évaluation.

10.4.4.1. Cadrage de la mission

L'évaluateur mènera d'abord des échanges avec le Samusocial International (SSI) basé à Paris. L'objectif principal de ces échanges est de garantir la compréhension et le respect des termes de référence de l'évaluation. Une rencontre entre le SSI et l'évaluateur pourra être organisée à cet effet. Il s'agira aussi d'échanger sur le plan de travail de la mission d'évaluation.

Cette première rencontre permettra de bien cerner les attentes du SSI et de ses partenaires, d'affiner la démarche méthodologique et le planning, de disposer des contacts nécessaires pour un travail efficace.

En outre, une fois à Bamako, l'évaluateur rencontrera les responsables du projet (directrice du Samusocial Mali) basés sur place pour **cerner leurs attentes précises en termes d'objectifs de la mission et de résultats attendus**.

Une réunion sera organisée en ce sens. Le consultant viendra avec quelques questions semi-directives et sera surtout à l'écoute de la direction du Samusocial Mali et de ses collaborateurs.

Il s'agira notamment de bien cadrer les produits attendus de la mission (contenu et format), de finaliser un planning réaliste de mission et d'avoir les contacts nécessaires pour démarrer la mission dans les administrations concernées.

C'est aussi au cours de ce cadrage que l'échantillon exact des personnes à interviewer sera finalisé d'un commun accord avec le Samusocial Mali.

Par ailleurs, au cours de cette rencontre, un groupe de travail constitué de membres du Samusocial Mali et éventuellement de leurs partenaires pourra être constitué afin de piloter la mission (validation des supports d'enquêtes, suivi de la mission etc.).

10.4.4.2. Revue documentaire

Au cas où cette offre serait retenue, juste après la notification, l'évaluateur souhaiterait que le Samusocial International (SSI) et le Samusocial Mali (SSM) lui transmette les documents du projet. Ce qui permettrait non seulement d'effectuer une analyse documentaire approfondie mais aussi de gagner du temps sur le terrain. Les résultats de cette analyse documentaire seront pris en compte dans l'élaboration des outils de collecte des données et informations (guides d'entretiens, questionnaires, grilles d'observation). Ainsi l'évaluateur analysera les documents

clés du projet et notamment : les études éventuelles sur le sujet de la prise en charge des enfants de la rue (EDR) au Mali ; le document initial de description de l'Action, tel que modifié par les avenants effectués à ce jour ; les rapports de missions de suivi du Samusocial International ; les rapports intermédiaires transmis à la délégation de la Commission Européenne à Bamako ; les éventuels rapports de mission de monitoring de la Commission Européenne ; les rapports annuels du Samusocial Mali ; les bulletins d'information et de sensibilisation ; les rapports techniques et financiers, etc. Cette analyse permettra d'avoir un premier aperçu du niveau de réalisation de l'action et de la performance actuelle du Samusocial Mali.

10.4.4.3. Elaboration des supports de collecte d'informations et de données

Le choix des outils, la formulation des questionnaires, fiches et grilles d'entretien et de recensement sont un facteur déterminant pour obtenir des données pertinentes et fiables sur le sujet.

Pour ce faire, différents supports seront explorés et adaptés à chaque situation (entretiens individuels semi-directifs, entretiens collectifs, entretiens téléphoniques, observations…).

Les questionnaires et grilles d'observation seront élaborés par catégorie d'acteurs. Ce sont : les partenaires institutionnels (Mairie du District, Brigade des Moeurs…) ; les équipes du Samusocial Mali et le Conseil d'Administration ; les partenaires opérationnels (centre d'hébergement Kanuya, Caritas, Communauté des Béatitudes, APAFE Muso Danbé, cabinet médical le Relais, cabinet médical Tériya) ; les partenaires financiers à Bamako ; les institutions de coopération internationale partenaires du Samusocial Mali (Unicef, Coopération Française, Agence Française de Développement) ; les enfants de la rue ayant bénéficié de la prise en charge de l'action ainsi que les membres de leur famille ; observations directes du dispositif de travail (jour et nuit) du SSM ; observations directes des centres d'accueil d'enfants de la rue.

Les questionnaires et guides d'entretien pourront être destinés à des entretiens individuels ou collectifs en fonction du type d'acteurs rencontrés. Ils seront présentés aux responsables du Samusocial Mali pour appréciation et amendements éventuels.

Les thèmes abordés par type d'acteurs seront les suivants (liste non exhaustive) :

Les partenaires institutionnels (Mairie du District, Brigade des Mœurs…) :

- état des lieux des projets destinés à la population des enfants de la rue ;
- relations de travail entre les structures impliquées sur le sujet ;
- rôle et implication dans le projet « Appui aux enfants de la rue à Bamako, Mali : assistance directe et renforcement de l'action globale menée par l'ensemble des acteurs de la lutte contre l'exclusion sociale des enfants de la rue au Mali » ;
- cohérence du projet avec la politique locale de la lutte contre l'exclusion sociale ; pertinence et cohérence de la mise en œuvre du projet par rapport aux standards nationaux ; état de la coordination des actions, effets des autres actions à Bamako sur la mise en œuvre de l'Action ;
- avis sur le Samusocial Mali, ses objectifs, sa mise en œuvre, ses impacts, ses forces et faiblesses ;
- propositions d'amélioration pour la suite de la prise en charge des enfants de la rue et surtout pour la pérennisation de l'action.

Les équipes du Samusocial Mali et le Conseil d'Administration sachant que les questions seront adaptées à chacun des membres :

- description de la mise en œuvre du projet : partenariats, rôle de chacun, organisation du travail et répartition des tâches, modalités de rédaction des différents manuels prévus, modalités de financement des structures partenaires, outils de suivi et de planification mis en place, difficultés rencontrées ;
- stratégies développées pour contourner les difficultés ;
- relations de travail et coordination des actions avec les autres structures intervenant sur le sujet ;
- facteurs de progrès ou de ralentissement des activités du projet ;
- échanges sur les résultats attendus / atteints (sur la base de l'analyse préalable des documents projets) : explications des écarts et/ou des réorientations, modifications éventuelles ;

- échanges sur l'utilisation des ressources (sur la base de l'analyse préalable des documents financiers du projet) : explications des écarts et/ou des réorientations et modifications éventuelles ;
- échange sur le cadre logique du projet (pertinence, cohérence, indicateurs objectivement vérifiables…) ;
- les équipes mobiles (garçons et filles) mises en place (pertinence, efficacité et effectivité par rapport à la prise en charge des EDR) ;
- les modalités de prise en charge des enfants dans les rues ;
- les modalités de référence des enfants dans les centres et/ou structures sanitaires ;
- les actions prévues en cas de constatation de troubles psychiques chez les EDR ;
- effets directs et indirects du projet, forces et faiblesses ;
- échange sur les différents modules de formation (cohérence et correspondance aux attentes des EDR), effectivité et efficacité de cette activité ;
- échange sur les activités de plaidoyer menées auprès des autorités et des décideurs (pertinence de l'étude quantitative et qualitative sur les enfants de la rue à Bamako, le bulletin d'information et de sensibilisation : ses modalités, pertinence effectivité…) ;
- remplissage de tableaux et échange sur les capacités organisationnelles, institutionnelles du SSM, ses capacités à rechercher des financements ;
- appropriations des actions par les partenaires locaux, durabilité ;
- stratégies de désengagement définies et/ou mise en œuvre vis-à-vis des partenaires locaux pour une meilleure pérennisation des activités du projet ;
- propositions d'améliorations pour la suite des actions pour le réseau national malien de la prise en charge des enfants de la rue.

Les partenaires opérationnels (centre d'hébergement Kanuya, Caritas, Communauté des Béatitudes, APAFE Muso Danbé, cabinet médical le Relais, cabinet médical Tériya) :

- rôle et implication dans la prise en charge des enfants de la rue ;
- échange sur les modalités d'accueil et d'hébergement des enfants de la rue ;
- modalités de collaboration avec le Samusocial Mali ;

- prise en charge sanitaire dans les centres de santé ;
- formations reçues dans le cadre du projet ;
- amélioration des compétences en matière de prise en charge d'enfants de la rue en lien avec le projet ;
- l'accompagnement et la réinsertion socio – éducative des enfants accueillis ;
- résultats attendus et/ou non attendus de la mise en œuvre du projet ;
- avis sur le projet : conception, faisabilité ;
- difficultés rencontrées, facteurs de progrès et de ralentissement des activités ;
- propositions d'amélioration pour la suite des actions de la prise en charge des enfants de la rue à Bamako.

Les membres de familles et enfants de la rue ayant bénéficié de l'action :

- âge, sexe, adresse géographique (enfants de la rue) ;
- comment ont-ils été appréhendés par les équipes du Samusocial Mali, impact et qualité de la prise en charge ;
- soins et équipement éventuel reçus, appréciation de leur qualité – évolution éventuelle de leur situation ;
- apport des sensibilisations reçues ;
- pérennisation des actions du projet ;
- appréciation et recommandations pour une meilleure accessibilité aux biens et services du Samusocial Mali.

Les institutions de coopération internationale partenaires du Samusocial Mali (Unicef, Coopération Française, Agence Française de Développement) :

- description du rôle et l'implication dans l'Action ;
- avis sur les résultats de l'Action : effets et impacts collaborations de travail avec le Samusocial Mali ;
- visibilité du projet ;
- pérennisation des actions ;
- propositions d'amélioration.

Les partenaires financiers à Bamako :

- description des modalités de financement ;
- système de suivi sur l'utilisation de ressources financières ;
- respect des clauses de financement ;

- avis sur l'efficience du projet ; visibilité du projet ;
- appréciations et propositions pour l'amélioration des actions futures.

Les observations directes du dispositif de travail du Samusocial Mali. Elles seront faites sur la base des exigences de qualité (charte du Samusocial International) :

- la composition de l'EMA ;
- les dispositifs mise en place dans le véhicule ;
- la tenue du cahier de liaison ; la tenue de travail ;
- la coordination des activités (complémentarité, respect et protection des enfants…) ;
- la technique d'approche

Les observations directes des centres d'hébergement (partenaires techniques du Samusocial Mali). Elles seront faites sur la base des exigences de qualité (charte du Samusocial International) :

- espace d'accueil et d'orientation des personnes ;
- espace aménagé pour le repas ;
- les chambres et/ou dortoirs ; espace d'hygiène ;
- espace de coordination ;
- espace de consultations médicales et entretiens sociaux si prévu

10.4.4.4. Test de fonctionnalité des supports de collecte des données et échantillonnage

Le test de fonctionnalité des supports constitue une étape de contrôle de qualité et de pertinence. Il s'agira de tester les différents guides d'entretien destinés à chaque public ciblé dans le cadre de l'étude. A l'issue du test, les questionnaires définitifs seront élaborés.

A cette étape également il s'agira d'effectuer un échantillonnage de chaque public ciblé à interviewer : au niveau des partenaires institutionnels, l'ensemble des partenaires mentionnés dans les TDR sera interrogé ; au niveau des équipes du Samusocial Mali, tous les agents seront interrogés (à l'exception du personnel d'appui), les guides d'entretiens seront adaptés à chaque personne ; au niveau des partenaires opérationnels, tous les responsables et agents techniques seront

également interrogés ; au niveau des membres de famille et des enfants ayant bénéficié de l'Action, le consultant interrogera les enfants présents dans les différents centres visités, dans les sites d'Enfants de la rue (EDR) lors des maraudes et éventuellement quelques membres de famille d'enfants ayant bénéficié de l'action. Au total, une trentaine d'enfants et membres de famille pourront être interrogés ; au niveau des institutions de coopération internationale partenaires du Samusocial Mali, les responsables des différentes institutions seront interrogés

10.4.4.5. Collecte de données et informations

Les entretiens réalisés sur le terrain seront complétés par des observations directes. Ces observations porteront sur : les centres d'accueil ; les dispositifs du Samusocial Mali.

10.4.4.6. Analyse des données et restitution

A l'issue de la phase de terrain, le consultant restituera les principaux résultats de l'étude auprès d'un public le plus large possible : responsables du Samsocial Mali ; partenaires institutionnels, opérationnels et financiers ; bénéficiaires directs et indirects. Cette restitution permettra de recueillir les avis et amendements des principaux acteurs du projet sur les résultats de l'évaluation.

10.4.5. Programme de l'évaluation

Ce programme est à titre indicatif et sera susceptible d'amendement.

Activités	Résultats attendus	Semaines			
		1	2	3	HJ
Cadrage de la mission et déplacement sur Bamako	Un groupe de travail constitué des équipes du Samusocial Mali et éventuellement de responsables des structures partenaires est constitué. Il est mobilisé tout au long de l'étude pour valider la méthodologie des différentes phases, suivre et orienter l'avancement de l'étude.	**X**			**1**
Recherche, exploitation et analyse documentaire	Les études, documents techniques et financiers relatifs au projet sont analysés Les référentiels issus de la mise en œuvre du projet ont fait l'objet d'une analyse critique Un premier état des lieux du niveau de réalisation du projet et de l'utilisation des ressources est effectué	**X**			**1**
Elaboration des supports de collecte d'informations et de données	Les guides d'entretiens sont élaborés par type d'acteurs et validés par le comité de travail	**X**			**1**
Test de fonctionnalité des supports et échantillonnage	Les guides d'entretiens ont fait l'objet de test sur un échantillonnage pertinent Une liste prévisionnelle des cibles de l'enquête est élaborée	**X**			**1**
Collecte des données	Une enquête approfondie est réalisée auprès des différents acteurs : • partenaires institutionnels, financiers et opérationnel; • équipes du Samusocial Mali ; • enfants de la rue et éventuellement les membres de leur famille	**X**	**X**	**X**	**6**
Analyse des données et rédaction du rapport provisoire	La logique du projet est évaluée La pertinence et la cohérence de l'action sont mesurées L'efficacité, l'efficience, la durabilité et l'impact du projet sont évalués Des recommandations provisoires sont formulées			**X**	1
Atelier de restitution	Les résultats de l'évaluation sont présentés aux différents acteurs à Bamako			**X**	**1**
Rédaction du rapport provisoire	Le rapport provisoire incluant les résultats de l'atelier de restitution est transmis au SSI et au SSM			**X**	**1**
Rédaction du rapport final	Le rapport final, incluant les commentaires et observations du SSI et du SSM leur est transmis			**X**	**1**
Total					**14**

Tableau 11 : Planning prévisionnel de l'évaluation du Samusocial Mali

10.4.6. Présentation de la mission

L'évaluation sera menée par Tinsakré KONKOBO : évaluateur principal et chef de mission. De plusieurs spécialités intégrées (Education sociale, Management – gestion de projet, Santé publique et communautaire, Communication sociale, Sociologie du développement, Evaluation de projets) Monsieur KONKOBO est un expert international en évaluation de projet cumulant 11 ans d'expérience professionnelle au Burkina Faso, dans d'autres pays d'Afrique, en Europe et en Amérique (cf. CV). Il prépare une thèse dont le thème porte sur l'évaluation des programmes et projets. Au cours de visites de terrain, Monsieur Konkobo pourra être accompagné de membres de l'équipe projet du Samusocial Mali.

10.4.7. Références techniques des trois dernières missions d'évaluation réalisées par l'évaluateur

Les références techniques permettent au commanditaire de s'assurer de la compétence du consultant auprès des commanditaires précédents.

Tableau 12 : Références techniques de trois missions réalisées

N°	Date	Intitulé	Commanditaire et contact
1	Juin/mai 2010	Evaluation du « Programme de Formation Professionnelle et du Développement Economique Local dans les communes de Ouagadougou, Koudougou, Kaya, Koupéla au Burkina Faso »	Swisscontact Rudolf Schneider, Chef de Programme Tel : (00226)50340705 E-mail : scbf.sr@fasonet.bf
2	Février 2010	Evaluation finale du projet « Programme intégré pour le développement de la réadaptation fonctionnelle au Mali »	Handicap International Caroline Boltz Coordonatrice Santé/Réadaptation Handicap International Mali Tel : (00223)20232714 ou (00223)74175714 E-mail : coordo-sante_rf@handicapmali.org Ou Victor DIASSANA Chef de Projet Réadaptation (PIDERF) Handicap International Mali Tél: 00223 66 79 49 48 Bamako
3	Août 2009	Evaluation à mi-parcours du projet « Appui à la prise en charge des enfants de la rue à Pointe Noire en République du Congo	Samusocial International Delphine Laisney, Coordinatrice des Ressources Techniques Samusocial International +33 (0)1 82 01 21 06 +33 (0)6 25 50 61 36 d.laisney@samu-social-international.com Ou Marie Chuberre Directrice Samusocial International +33 (0)1 82 01 21 01 +33 (0)6 79 41 39 53 m.chuberre@samu-social-international.com

10.4.8. L’offre financière

L’offre financière comporte généralement les honoraires et les per diem à savoir les frais de transport, les frais d’hébergement et de la restauration. L’offre financière est très importante dans la sélection du consultant. Elle représente souvent 20% de la note totale.

FACTURE PROFORMA n°4/2010

Désignation	nb unité	Coût unitaire TTC (€uros)	Coût total TTC(€uros)
Prestation du consultant			
Honoraires consultant	14HJ	800	11 200
Billet d'avion Marseille-Bamako	1	1 400	1 400
Frais d'hébergement et de restauration du consultant à Bamako	14jours	120	1 680
Frais de visa d'entrée au Mali	1	100	100
Billets de train Marseille-Paris AR pour le cadrage et la restitution	2	160	320
Frais de secrétariat et de téléphone	forfait	700	700
Sous total 1			**15 400**
Organisation des ateliers de restitution			PM
Sous total 2			**PM**
TOTAL TTC			**15 400**

Tableau 13 : L’offre financière de l’évaluation du Samusocial Mali

Arrêtée la présente offre financière à la somme de quinze mille quatre cent euros **TTC (15 400€ TTC)**

D’une certaine manière, la qualité de l’offre des candidats est en rapport avec le projet lui-même. L’appel d’offre de l’évaluation proposée est donc déjà une forme d’évaluation du projet.

10.5. Le Rapport final de l’évaluation

Le rapport final fait ressortir les résultats de l’évaluation. Afin de faciliter sa compréhension et son utilisation, il doit être écrit selon le langage des acteurs du projet. Il comporte en général un résumé ; une introduction ; le contexte de la mise en œuvre du projet ; la méthodologie utilisée par le consultant ; les résultats de l’évaluation à savoir la pertinence du projet, l’efficacité du projet, l’efficience du projet, l’impact du projet sur les bénéficiaires, la durabilité du projet, la visibilité du projet, la conclusion, les recommandations, etc. Le contenu du rapport d’évaluation doit tenir compte des attentes exprimées par le commanditaire dans les termes de référence (TDR) ou encore cahier des charges mais le consultant peut ajouter d’autres éléments s’il les juge nécessaires pour l’atteinte des objectifs du projet.

10.5.1. Le Résumé du rapport d’évaluation

Tout rapport d’évaluation comporte obligatoirement un résumé de 3 à 5 pages. Ce résumé doit décrire brièvement le projet évalué, faire ressortir les points forts et les points faibles de l’action ainsi que les recommandations formulées par le consultant sur la base des résultats de l’évaluation. Le plus souvent, les acteurs du projet (partenaires financiers et partenaires techniques) se limitent à la lecture du résumé d’où l’intérêt de bien rédiger le résumé.

Le projet « Appui aux enfants de la rue à Bamako, Mali : assistance directe et renforcement de l’action globale menée par l’ensemble des acteurs de la lutte contre l’exclusion sociale des enfants de la rue au Mali » cofinancé par la Commission Européenne, est mis en œuvre par le Samusocial Mali. Créé en 2001, le Samusocial Mali est une association malienne à caractère social et humanitaire. Le Samusocial Mali est signataire d’une convention de partenariat avec le Samusocial International, par laquelle il adhère à la Charte et au cahier des charges du Samusocial International. Le Samusocial International a présenté le projet « Appui aux enfants de la rue à Bamako, Mali :… » à la Commission Européenne et a obtenu un

cofinancement pour la mise en œuvre de l'action. Ce projet qui fait aujourd'hui l'objet de l'évaluation finale externe devait s'étaler du 1er janvier 2007 au 31 décembre 2009, il a été prolongé d'un an soit du 1er janvier 2007 au 31 décembre 2010 par un avenant signé entre le SSI et la Commission Européenne.

L'objectif global de l'action est de lutter contre l'exclusion sociale dans la ville de Bamako en proposant la prise en charge initiale des enfants de la rue sur leur lieu de vie par une équipe pluridisciplinaire, une collaboration directe avec des partenaires sociaux et médicaux ainsi qu'un travail de renforcement des capacités des autres intervenants afin que la chaîne d'action auprès des enfants de la rue soit la plus complète, la plus continue et la plus professionnelle possible.

La présente étude a pour objectif de dresser un bilan des résultats concrets de l'action par rapport aux résultats attendus ; d'évaluer la pertinence des activités mises en place par rapport aux besoins et contraintes du groupe cible et du contexte d'intervention ; d'évaluer les capacités actuelles, tant institutionnelles qu'opérationnelles, du Samusocial Mali, afin de contribuer à la planification de ses stratégies de développement ; d'analyser l'impact, l'efficience de l'action, les garanties actuelles de sa durabilité et de produire des recommandations pour la consolidation et/ou l'amélioration des acquis et pratiques du Samusocial Mali.

Pour réaliser cette mission, quelques pistes de réflexion ont été identifiées et peuvent être regroupées en cinq ensembles de questions :

- En quoi les activités prévues dans le cadre de l'Action ont-elles été pertinentes ?
- Les activités prévues dans le cadre de l'Action ont-elles été réalisées et quel a été le degré d'atteinte des objectifs visés par le projet ?
- Quelles sont les capacités opérationnelles et institutionnelles du Samusocial Mali ?
- En quoi le projet a-t-il été efficient et quel a été son impact sur l'ensemble des bénéficiaires ?
- Quelles sont les chances de viabilité/durabilité des actions initiées dans le cadre du projet ?

Pour répondre à ces questions évaluatives, l'évaluateur a procédé aux étapes suivantes : un cadrage de la mission avec le SSI et le SSM ; une analyse des documents du projet ainsi que des études préalables ayant trait au phénomène des enfants de la rue au Mali ; des entretiens approfondis avec l'ensemble des acteurs

du projet (partenaires exécutifs et techniques, partenaires financiers, partenaires institutionnels et les bénéficiaires du projet) ; des observations directes auprès des dispositifs du SSM ainsi que de certains centres partenaires.

La méthodologie adoptée pour l'évaluation a été la méthode participative active et collective impliquant ainsi l'ensemble des acteurs du projet dans l'étude. Cette méthodologie a pris en compte les objectifs assignés à la mission.

Après quatre ans de mise en œuvre du projet, le bilan est satisfaisant dans l'ensemble. La quasi-totalité des activités prévues et amendées par les avenants ont été réalisées. La grande majorité des objectifs visés sont atteints.

Les différents acteurs rencontrés ont donné une bonne impression sur le système de réalisation du projet ainsi que l'impact du projet sur les acteurs de la prise en charge des enfants des rues de Bamako, la population de Bamako, les autorités maliennes et surtout les enfants de la rue de Bamako.

Les principaux atouts du projet peuvent être résumés aux points suivants : la détermination du Samusocial International à soutenir le Samusocial Mali sur le plan technique et recherche de financement ; l'existence de quelques structures locales s'intéressant au phénomène des EDR au Mali ; la reconnaissance de l'intérêt du projet par les partenaires financiers et institutionnels ; la reconnaissance et/ou considération du SSM comme structure de référence en matière de prise en charge d'EDR par les structures étatiques et la société civile qui l'ont exprimé lors des entretiens ; le nombre élevé des EDR à Bamako ; l'accroissement de l'effritement du tissu social (VIH/SIDA, divorce, familles recomposées, enfants confiés à des maîtres coraniques …) avec pour corollaire le départ des enfants dans la rue ; la vulnérabilité des EDR nécessitant une prise en charge spécifique (méthodes Samusocial) ; le développement d'une prise en charge spécifique des filles de la rue par le SSM ; les effets très satisfaisants du projet sur les bénéficiaires du projet (équipe SSM, structures étatiques – société civile œuvrant dans le domaine de la prise en charge des enfants de la rue, les enfants de la rue de Bamako) ; l'adéquation des activités du projet par rapport aux besoins du groupe cible du projet.

Les points faibles à renforcer pour les actions futures du Samusocial Mali peuvent se résumer aux points suivants : l'insuffisance d'informations et/ou de sensibilisations sur les actions du Samusocial Mali auprès des populations et des

élus locaux ; la dépendance financière du Samusocial Mali et de ses partenaires locaux ; l'insuffisance de donateurs locaux ; la dépendance financière du Samusocial International, partenaire principal du Samusocial Mali ; l'insuffisance de compréhension de la plupart des partenaires locaux rencontrés, du principe de la préservation de l'identité des enfants de la rue que prône le Samusocial Mali ; l'insuffisance de la participation de l'Etat malien dans la mise en œuvre du projet ; la fragilité et les insuffisances de certains partenaires locaux dans la prise en charge des enfants en difficulté dont le Centre d'Accueil, d'Ecoute et d'Orientation pour enfant (CEAO) qui est la principale structure étatique accueillant les enfants en difficulté dont les enfants de la rue ; l'insuffisance de moyens logistiques de certains partenaires locaux rendant difficile la réinsertion familiale des enfants de la rue le souhaitant ; l'insuffisance de l'implication, de la mobilisation et/ou motivation des membres du Conseil d'Administration dans la vie associative du Samusocial Mali ; l'insuffisance d'un réseau formel et viable national, regroupant l'ensemble du monde de la prise en charge des enfants de la rue au Mali ; l'insuffisance d'une politique nationale en matière de prise en charge des enfants de la rue au Mali ; l'insuffisance d'un suivi, d'un contrôle et/ou accréditation des structures/associations destinées aux enfants en difficulté au Mali.

Pour l'amélioration et/ou la consolidation des activités initiées par le projet ainsi que des acquis et pratiques du Samusocial Mali, les pistes de réflexions et recommandations suivantes sont formulées :

Réfléchir sur la faisabilité de la formalisation d'un réseau effectif national de la lutte contre l'exclusion sociale des Enfants de la Rue au Mali.

Réfléchir et retrouver les voies et moyens pour communiquer et faire connaître davantage le Samusocial Mali ainsi que ses objectifs et activités (négocier des horaires gratuits aux radios et télévisions locales, organiser des journées portes ouvertes…).

Réfléchir avec l'Etat malien sur les possibilités du renforcement du personnel du Samusocial Mali à travers l'affectation d'agents (fonctionnaires) de l'Etat au Samusocial Mali ou dans les structures partenaires. Cela pourra être plus facile si la reconnaissance du Samusocial Mali par l'Etat malien en tant qu'Association d'utilité publique devenait effective.

Accélérer la redynamisation et /ou la réorganisation du Centre d'Accueil, d'Ecoute et d'Orientation pour enfant (CEAO).

Réfléchir aux possibilités de recrutement d'un(e) directeur / trice adjoint(e) local(e) en vue de seconder et /ou amoindrir les tâches de directeur / trice du Samusocial Mali.

Réfléchir aux possibilités d'impliquer davantage l'équipe Samusocial Mali dans l'identification, l'élaboration, les révisions des activités du Samusocial Mali afin de faciliter la compréhension et l'adhésion de toute l'équipe.

Réfléchir aux possibilités d'impliquer davantage le Conseil d'Administration dans la vie associative du Samusocial Mali.

Le Conseil d'Administration devrait se montrer davantage motivé, intéressé, disponible dans la vie associative du Samusocial Mali (recherche de partenariat, recherche de financement, plaidoyer auprès des autorités maliennes…)

Réfléchir aux possibilités d'élargir le Conseil d'Administration en tenant compte de l'engagement et de la motivation vis-à-vis des Enfants de la Rue pour les nouveaux membres à recruter.

10.5.2. Introduction du rapport d'évaluation

Le présent rapport résulte de l'évaluation finale externe de l'action « Appui aux enfants de la rue à Bamako, Mali : …» cofinancée par la Commission Européenne. Elle s'est déroulée sur le terrain au Mali du 17 au 28 janvier 2011 et découle d'une démarche conjointe entre le Samusocial International et le Samusocial Mali qui au terme de la mise en œuvre du projet en décembre 2010, ont jugé important d'avoir un bilan objectif de la mise en œuvre du projet et d'explorer de nouvelles pistes pour l'amélioration et la consolidation des actions du Samusocial Mali. Cette évaluation finale a été prévue dans le cycle d'exécution du projet ayant fait l'objet du contrat entre le Samusocial International et la Commission Européenne.

Ainsi, l'évaluation a eu pour objectif de dresser un bilan des résultats concrets de l'action par rapport aux résultats attendus ; d'évaluer la pertinence des activités mises en place par rapport aux besoins et contraintes du groupe cible et du contexte d'intervention ; d'évaluer les capacités actuelles, tant institutionnelles qu'opérationnelles, du Samusocial Mali, afin de contribuer à la planification de ses stratégies de développement ; d'analyser l'impact de l'action sur le groupe cible, d'évaluer les relations entre le Samusocial International et le Samusocial Mali afin d'améliorer le partenariat Samusocial International – Samusocial Mali, de mesurer

l’efficience de l’action, d’examiner les garanties actuelles de sa durabilité et de produire des recommandations pour la consolidation et/ou l’amélioration des acquis et pratiques du Samusocial Mali.

La présentation des résultats est faite sur la base des informations recueillies qui ont permis l’analyse de la conception et de la mise en œuvre de l’Action pour déboucher sur l’identification des pistes de réflexion à explorer en termes de recommandations.

10.5.3. Contexte et problématique

10.5.3.1. Brève historique des enfants de la rue à Bamako au Mali

Le Mali, pays enclavé d'une superficie de 1 241 238 km2 et d'une population estimée à 12 700 000 habitants en 2002, fait partie des pays les plus pauvres avec un Indice de Développement Humain de 0,326 qui le positionne au 174ème rang sur 177 pays dans le classement du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) selon cet indice (Rapport sur le Développement Humain 2004).

Le pays est divisé en 8 régions, dont Koulikoro, Ségou, Sikasso, Mopti, Gao, Kidal, Tombouctou, Kayes et le district de Bamako qui est la capitale malienne. Durant ces dernières années, Bamako a connu une forte urbanisation qui n'a pas été bien maîtrisée. Cette urbanisation avec l'augmentation galopante de la population, la régression des valeurs sociales d'antan, a engendré un éclatement de la cellule familiale avec une diminution significative de la solidarité communautaire traditionnelle. Ainsi se développèrent les phénomènes urbains dont l'exclusion sociale avec pour corollaire les sans-abri dont les « enfants de / dans la rue ». Les enfants « dans la rue » sont ceux qui passent une grande partie de la journée dans la rue à la recherche du repas quotidien. Ces enfants retournent parfois dans leur famille. Les enfants « de la rue » quant à eux sont ceux qui ont élu pour domicile la rue. Ils sont totalement déconnectés de la famille et n'ont aucun soutien des parents. Les principales causes du phénomène des enfants de la rue à Bamako sont : les conflits des enfants avec leurs parents, leurs tuteurs ou avec leurs maîtres coraniques. Il faut ajouter aussi les raisons économiques conduisant à l'exode rural (déplacement de jeunes des villages vers la ville de Bamako à la recherche du mieux être). Ce témoignage extrait de l'étude : « Etude à propos des enfants et jeunes de la rue à Bamako » réalisée par le SSI, le SSM et des chercheurs maliens dans le cadre du présent projet illustre en grande partie les raisons de l'arrivée en rue des enfants à Bamako au Mali : « Quand j'étais très petit mes parents m'ont confié à un maître coranique. Ce dernier aussi m'a envoyé chez un autre maître coranique à Bamako (…). Chez le maître j'étais avec d'autres enfants plus grands que moi. Nous devions tous aller mendier et chaque enfant devait retourner avec le montant fixé par le

maître ; chaque petit était sous la responsabilité d'un autre enfant plus grand. Après chaque tournée de mendicité, mon responsable exigeait que je lui remette mon gain pour qu'il le remette lui-même au maître. En réalité, il ne remettait qu'une partie du montant au maître. Ce dernier trouvait que c'était peu et il me punissait et me frappait. Après je me faisais encore battre par mon responsable qui craignait que je ne dise la vérité au maître. Fatigué d'être battu et de toujours mendier pour les autres, j'ai préféré fuir de chez le maître ».

Une fois dans la rue les enfants font face à d'énormes difficultés : exposition à des maladies graves tel le VIH/SIDA, le paludisme…, les viols, les exploitations sexuelles et économiques, la toxicomanie… entraînant le décès de bon nombre d'enfants vivant dans la rue.

C'est dans ce contexte et pour venir en aide aux enfants de la rue qu'a été créé le Samusocial Mali en 2001. Le Samusocial Mali (SSM) est le principal partenaire du Samusocial International (SSI) dans le cadre de la mise en œuvre de ce projet. Ce projet financé en grande partie par l'Union Européenne vient donc renforcer et/ou améliorer les activités du Samusocial Mali.

10.5.3.2. Rôle et implication du Samusocial International dans le projet

Le Samusocial International, ONG créée en 1998 à l'initiative du docteur Xavier Emmanuelli a pour objectif principal le transfert de la méthode Samusocial dans le monde et intervient en général à l'appel des autorités des localités concernées.

C'est ainsi qu'à la demande des autorités maliennes, le Samusocial International a mené une première mission exploratoire en 2000 afin d'étudier la pertinence et la faisabilité de la mise en place d'un Samusocial à Bamako. Une deuxième mission exploratoire a été menée cette même année par deux psychologues. L'objectif principal de ces missions a été de dresser un état des lieux de la situation des enfants de la rue à Bamako et de leur prise en charge par les structures locales existantes. Enfin une troisième mission a été menée à Bamako par le président du SSI. C'est alors que de concert avec les structures étatiques et la société civile œuvrant dans le domaine de la prise en charge des enfants de la rue à Bamako, le Samusocial International a abouti à la recommandation de la mise en

place du Samusocial Mali. Cette conclusion a été prise en étroite collaboration avec le Ministère des Affaires Sociales, devenu Ministère de la Promotion de la Femme, de l'Enfance et de la Famille (MPFEF) et le Ministère de la Solidarité Nationale (MSN). Il faut signaler que le SSM fait partie des deux premiers Samusociaux mis en place par le Samusocial International. C'est donc un des Samusociaux pilotes du Samusocial International.

Il convient de rappeler que le rôle du Samusocial International est d'initier, accompagner et développer des dispositifs d'aide d'urgence qui portent assistance aux personnes les plus exclues dans les rues des grandes villes. La méthode Samusocial est celle de l'urgence sociale. Cette méthode s'adapte aux réalités de la localité concernée par l'intervention. Elle consiste à aller à la rencontre des personnes vivant, voire survivant dans la rue et suit en cela des procédures en plusieurs étapes : entrer en contact, évaluer, abriter puis orienter. Cette méthode s'appuie sur certains principes. Ce sont en l'occurrence la permanence : présence quotidienne en soutien aux plus démunis, de jour comme de nuit ; l'ubiquité : des équipes mobiles se déplacent en tous lieux et la polyvalence : les équipes sont constituées de professionnels médico-psychosociaux.

Le Samusocial Mali utilise les méthodes Samusocial et se base sur les principes du Samusocial International.

10.5.3.3. Le Samusocial Mali et le Projet

Le Samusocial Mali est une association de droit malien, fondée en 2001 et ayant obtenu le statut d'organisation non gouvernementale en mai 2002. Statutairement, le Samusocial Mali est organisé selon les principes associatifs suivants : une Assemblée Générale, un Conseil d'Administration et un bureau. Ses activités ont démarré en avril 2001. Afin de renforcer les activités du Samusocial Mali, le Samusocial International a présenté le projet « Appui aux enfants de la rue à Bamako, Mali : assistance directe et renforcement de l'action globale menée par l'ensemble des acteurs de la lutte contre l'exclusion sociale des enfants de la rue au Mali » à la Commission Européenne et a obtenu un cofinancement pour la mise en œuvre de l'action. Ce projet qui fait aujourd'hui l'objet de l'évaluation finale devait s'étaler du 1er janvier 2007 au 31 décembre 2009 et il a été prolongé d'un an, (de janvier 2007 à décembre 2010). Le Samusocial Mali est le principal partenaire local

dans le cadre de la mise en œuvre de l'Action. Signataire d'une convention de partenariat avec le Samusocial International, par laquelle il adhère à la Charte et au cahier des charges du Samusocial International, le Samusocial Mali est chargé de la mise en œuvre des activités, en collaboration avec le Samusocial International.

10.6. Méthodologie de l'évaluation

10.6.1. Cadrage de la mission, échantillonnage, personnes et structures rencontrées

Après la sélection de l'offre technique et financière par le Samusocial International et le Samusocial Mali, une grande partie des documents du projet ont été transmis à l'évaluateur par voie électronique. Une première réunion de cadrage entre l'évaluateur et le SSI a été organisée au siège du Samusocial International à Paris. L'objectif principal des échanges tenus lors de cette réunion a été de garantir la compréhension et le respect des termes de référence de l'évaluation. C'est ainsi qu'une relecture des Termes de Références (TDR) et de l'offre technique proposée par le consultant ont permis de clarifier les principaux points focaux de l'étude. Certains éléments qui ne figuraient pas dans les TDR et qui intéressaient le SSI ont été ajoutés lors de cette réunion de cadrage. Il s'agit notamment de l'efficience du projet, des relations entre le SSI et le SSM et le comment faire pour améliorer le partenariat entre le SSI et le SSM. L'évaluateur a interviewé le SSI sur certains points en lien avec le projet. Par ailleurs, au cours de cette rencontre, certains documents papiers ont été mis à disposition de l'évaluateur.

Outre ces échanges préalables avec le Samusocial International, dès l'arrivée de l'évaluateur à Bamako le 17 janvier 2011, une réunion de cadrage a été organisée avec la direction du Samusocial Mali. Durant cette réunion de cadrage, il a été aussi question de bien cerner les attentes du Samusocial Mali, d'affiner la démarche méthodologique et le planning, de disposer des contacts nécessaires pour un travail efficace.

Au cours de cette réunion de cadrage, les guides d'entretiens, grilles d'observation et questionnaires dûment élaborés ont été validés de concert avec la direction du Samusocial Mali. Ces outils de recueil des données et informations ont été envoyés par voie électronique au SSI qui a fait quelques amendements. Le texte

de fonctionnalité des supports de collecte des données et informations prévu dans l'offre technique de l'évaluateur a été élaboré au fur et à mesure que la mission se passait sur le terrain. En effet, les outils de recueil des données ont fait l'objet de réajustement sur le terrain. Certaines réponses des personnes interrogées ont suscité d'autres questions qui ne figuraient pas dans les guides d'entretien. Tout au long de l'étude, le consultant est resté à l'écoute de l'équipe projet Mali et du SSI, afin de s'assurer que l'étude reflétait bien leurs attentes. Lors de ses déplacements sur le terrain, l'évaluateur a été accompagné par un membre du SSM qui facilitait l'introduction de l'évaluateur auprès des partenaires à interviewer mais cet accompagnateur/trice ne participait et/ou n'assistait pas aux entretiens et cela pour garantir une plus grande objectivité de l'évaluation. Durant la mission, quelques questions d'éclaircissement ont été posées au SSI par voie électronique dans le but d'assurer une analyse cohérente des données et informations recueillies.

C'est aussi au cours du cadrage que l'échantillon exact des personnes à interviewer et des structures à visiter a été établi d'un commun accord avec le SSM. C'est ainsi que lors de cette mission, le consultant a effectué :

Entretiens individuel : 27

Entretiens collectifs : 7

Entretien téléphonique : 1

Observations : 4

Tournées de rue : 3

Une liste exhaustive des personnes interviewées ainsi que les structures visitées vous est proposée en annexes (calendrier de la mission sur le terrain à Bamako).

10.6.2. Analyse des données et restitution partielle

Les informations et données recueillies, ordonnées et organisées dans un corpus constituant la base de l'analyse ont été dépouillées manuellement.

A l'issue de la phase de terrain, lors d'un débriefing, le consultant a présenté les premiers résultats de l'étude auprès de : l'équipe projet du Samusocial Mali dont la directrice du SSM qui est également la représentante du Samusocial International au Mali ; la présidente du Conseil d'Administration ; le chargé de programmes de la

Délégation de l'Union Européenne à Bamako, invité à cette restitution, n'a cependant pas pu être présent et s'est excusé.

Cette restitution a permis de recueillir les avis et amendements des principaux acteurs du projet sur les premiers résultats de l'évaluation. Ces différents avis et amendements ont été pris en compte dans l'analyse finale des informations et données recueillies lors de cette étude.

Difficultés : En réalité, l'évaluateur ne peut pas parler de difficultés en tant que telles, mais plutôt de limites. Ces limites sont liées aux 2 jours fériés (jeudi 20 janvier et vendredi 21 janvier) ayant perturbé un peu le programme de la mission. Il faut noter aussi l'insuffisance de la disponibilité de quelques acteurs à interviewer mais avec l'appui de la direction du Samusocial Mali, des alternatives ont toujours été trouvées.

10.7. Résultats de l'évaluation

10.7.1. Pertinence des activités réalisées par rapport aux besoins et contraintes du groupe cible et du contexte d'intervention

10.7.1.1. Les tournées de rue (maraudes)

La mesure de la pertinence de cette activité a consisté à analyser la qualité et l'adaptation du dispositif d'assistance de proximité aux besoins des enfants de la rue, dans le contexte bamakois d'accès aux soins médico-psychosociaux pour cette population et de proposer des pistes de réflexion et d'amélioration le cas échéant.

Le tableau ci-après présente l'évaluation de la pertinence des tournées de rue (maraudes). Les éléments ressortis dans le tableau est une analyse de l'évaluateur sur la base des informations et données recueillies lors de la mission d'évaluation.

Points forts ou bien-fondé	Points faibles ou difficultés
Peur / perte de confiance de soi des EDR à aller vers les services médicaux et sociaux	Mobilité des EDR rendant difficile le suivi de la prise des médicaments

pour leur prise en charge ; Peur de se faire arrêter par les forces de l'ordre ; Extrême pauvreté des EDR à se prendre en charge ; Méconnaissance des EDR de l'existence des services destinés à leur prise en charge ; Inaccessibilité / cherté des services médicaux ; Absence d'assurance/sécurité sociale en faveur des enfants en difficultés ; Insuffisance de moyens financiers et matériels des services étatiques destinés à la prise en charge des EDR ; EDR totalement déconnecté des parents ; Réticence des agents de santé à recevoir des EDR non accompagnés ; Réticence des centres d'hébergement ou d'accueil à recevoir des EDR non accompagnés ; Troubles psychologiques des EDR liés aux violences dont ils/elles sont victimes ;	

Exposition des EDR à des maladies graves : VIH/SIDA, paludisme… ; La rue est devenue le « territoire » et le seul lieu de sécurité pour les EDR ; Regroupement des EDR en site les nuits ; Nécessité d'aller vers les EDR, seule façon de prendre contact avec ces enfants et de les aider ; Pluridisciplinarité des EMA (Médecin, éducateur social, chauffeur accueillant social) ; Mise en place d'une EMA spécifique (véhicule discret) réservée aux filles de la rue ; Les populations bamakoises constatent que des gens s'intéressent aux EDR ; Susciter l'envie de quitter la rue à travers les causeries et les sensibilisations ; Sensibilisation des EDR sur les risques liés à la rue ;	

Tableau 14 : Pertinence des tournées des rues

Analyse et commentaire du tableau de la pertinence des tournées de rue (maraudes)

A travers les données et informations recueillies lors de cette étude et sur la base des constats faits lors des tournées de rue (maraudes) avec les EMA,

l'évaluateur confirme la pertinence des tournées de rue qui apparaissent comme le seul moyen à même de garantir une meilleure prise en charge des EDR.

En effet, le départ des enfants vers la rue à Bamako est généralement lié à des violences subies par les enfants en famille ou chez leurs tuteurs (dont les maîtres coraniques). Une fois dans la rue, en plus de leur vulnérabilité : exposition à des maladies graves telles que les IST VIH/SIDA, le paludisme…, ces enfants très mal perçus par la population sont victimes de tout genre de traitement : exploitations sexuelles, viols, violences physiques, interpellations par les forces de l'ordre, utilisation à des fins commerciales, toxicomanie…

Tous ces éléments contribuent à provoquer des troubles physiques et psychiques chez les EDR qui par ailleurs perdent totalement leur estime de soi. Ils n'attendent aucune protection venant des parents desquels ils sont presque ou totalement déconnectés. Ces enfants ont très peur de s'approcher des populations, et encore davantage des services (sanitaires et sociaux) à même de les aider. Ils ignorent même l'existence de services publics chargés de les prendre en charge. Ils se créent alors des stratégies de survie, sur des « territoires » devenus leurs seuls lieux de sécurité. Les nuits surtout, ils se regroupent en des lieux dénommés « sites », les EDR filles quant à elles se regroupent majoritairement sur les lieux où la plupart d'entre elles survivent de la prostitution. C'est ce qui justifie le bien-fondé et l'adéquation de la méthode Samusocial aux besoins des EDR. Cette méthode consiste à aller vers les enfants dans leurs lieux de vie et de leur apporter les premiers soins d'urgence (médical, psychosocial), de les écouter et de les comprendre. Le Samusocial Mali sillonne donc les rues de Bamako et les sites à bord de véhicules médicalisés à la rencontre des EDR. La prise en charge médico-psychosociale des EDR, les causeries éducatives menées par l'équipe SSM lors des tournées de rue au profit des EDR restent le moyen le plus pertinent pour susciter l'envie de quitter la rue qui peut consister en un renouement familial, un retour en famille des EDR ou leur acceptation d'intégrer des centres de réinsertion sociale, contrairement à ceux qui pensent qu'il faut forcer les enfants à quitter la rue.

La mise en place d'une EMA spécifique (véhicule discret) au profit des EDR filles est très bien adaptée à leur situation, en ce sens que les filles qui ont pour principale activité la prostitution n'accepteront pas facilement s'approcher des véhicules (EMA garçons) qui sont très visibles. L'EMA filles est composée de femmes à l'exception du chauffeur qui est aussi chargé d'assurer la sécurité de

l'EMA. Pour des raisons culturelles et bien d'autres raisons, les filles accepteraient donc de se confier plus facilement aux femmes qu'aux garçons. C'est la raison pour laquelle, la mission trouve très pertinente cette stratégie initiée par le SSM.

La totalité des acteurs rencontrés lors de cette étude reconnaissent l'importance et la nécessité des tournées de rue effectuées par le SSM, surtout la prise en charge médicale des EDR même si quelques uns s'inquiètent du fait que cette manière de faire pourrait contribuer à appeler et/ou à maintenir les enfants dans les rues. Ces inquiétudes sont surtout liées à l'insuffisance d'information des populations bamakoises sur le phénomène des EDR et sur les activités du SSM.

Une des principales difficultés rencontrées par les EMA lors des tournées de rue est la mobilité accrue des EDR rendant difficile le suivi (prise de médicaments par exemple) de ces enfants mais cette difficulté est surmontable avec la référence de certains EDR dont le cas le nécessite dans des centres médicaux ou des centres d'hébergement.

10.7.1.2. Le travail en réseau

L'évaluation de la pertinence du travail en réseau a consisté à analyser la qualité et l'adaptation des partenariats formalisés entre le Samusocial Mali et des structures sanitaires ou sociales, au niveau, notamment des conditions d'orientation/admission et de prise en charge des enfants, du suivi et de la coordination des activités entre les structures partenaires et de proposer des pistes de réflexion et d'amélioration le cas échéant.

Le tableau ci-dessous représente la mesure de la pertinence du travail en réseau. Les éléments ressortis dans le tableau est une analyse de l'évaluateur sur la base des informations et données recueillies lors de la mission d'évaluation.

Points forts ou bien-fondé	Points faibles ou difficultés	Pistes de réflexion et d'amélioration
Nécessité de travailler en synergie ; Partage des activités (urgence	Difficultés de faire comprendre le principe de la préservation de l'identité des EDR aux partenaires ;	Mettre l'accent sur l'explication des domaines d'intervention du

médico psychosociale, hébergement, soins médicaux, apprentissage/formation professionnelle, réinsertion sociale) complémentarité ; Favorise la pérennisation de l'Action ; Favorise l'acceptation des EDR par les autres partenaires ; Favorise le retour des EDR en famille ; Formalisation des partenariats à travers la signature de convention/contrat avec des partenaires ; Favorise le partage d'une vision commune des acteurs de la prise en charge des EDR	Certains partenaires (centres de santé, centres d'hébergement) se plaignent de l'insuffisance de l'information sur les EDR ; L'utilisation de la banque de donnée par le SSM seul ; Certains partenaires ne comprennent pas que l'action du SSM soit limitée aux EDR et pas à tous les autres enfants en difficultés ; L'insuffisance de moyens des partenaires chargés du retour des EDR en famille ; Inadaptation de certains centres partenaires à la charte du SSI en matière d'hébergement et/ou d'accueil d'EDR ; Ralentissement de la collaboration entre le SSM et le CEAO	SSM avant tout partenariat ; Insister sur les principes d'intervention du SSM dans les conventions, les contrats et lettres de partenariat ; Réfléchir sur les possibilités de mettre les centres partenaires qui font le retour des enfants d'autres pays chez eux en lien avec les Samusociaux des pays concernés Réfléchir avec l'Etat malien (MPFEF, MSN) sur les possibilités de mettre en place une politique nationale de la prise en charge des EDR et assurer un contrôle rigoureux de toutes structures œuvrant dans le domaine de la prise

	Fugue d'EDR de centres (médicaux, d'hébergement) du en partie à la difficulté à s'adapter à un nouvel éducateur ; L'insuffisance de la coordination/organisation des activités à l'interne de certains partenaires ; Insuffisance de personnel au sein du SSM pour assurer le suivi complet des EDR référés ; Arrêt brusque du soutien de certains partenaires par d'autres ONG entrainant des ruptures d'activités au sein de ces centres partenaires ; Insuffisance/absence de centres partenaires d'hébergement exclusivement réservé aux EDR ; L'existence et/ou création de certaines structures/associations fictives (intérêt personnel)	en charge des EDR ; Réfléchir avec les structures étatiques et la société civile afin de mettre en place un réseau national viable et effectif du monde de la prise en charge des EDR

	soit disant chargées de prendre en charge les EDR ; Difficultés de mobiliser l'ensemble des acteurs de la prise en charge des EDR à Bamako Désintéressement des politiques au sujet des enfants en difficultés	

Tableau 15 : Pertinence du travail en réseau

Analyse et commentaire du tableau de la pertinence du travail en réseau

Le travail en synergie de l'ensemble du monde de la prise en charge des EDR à Bamako est une condition *sine qua none* pour une prise en charge complète des EDR. Aucune institution ne peut prétendre à elle seule assurer une prise en charge exhaustive des EDR. Cela nécessite plusieurs services : l'urgence médico-psychosociale, une sensibilisation sur les risques liés à la présence en rue, aux pratiques néfastes telles que la prostitution et la toxicomanie afin de susciter l'envie de sortir de la rue, l'hébergement dans un centre approprié, la référence dans un centre médical et/ou hôpital approprié pour des soins spécifiques le cas échéant, une médiation familiale et/ou accompagnement en vue de réinsérer les enfants qui le souhaitent dans leur famille, l'intégration dans un centre de formation et/ou d'apprentissage, le respect des droits des enfants, une sensibilisation de la population de Bamako pour qu'elle prenne conscience du phénomène des EDR, la mobilisation de moyens financiers et matériels etc.

C'est pourquoi le travail en partenariat du SSM avec les autres acteurs (société civile et structures étatiques) œuvrant dans le domaine de la prise en charge des EDR est très pertinent. A ce jour le SSM compte 21 partenariats formalisés (convention, contrat, lettre) avec des partenaires techniques et financiers et plus de 6 partenariats non formalisés et/ou en cours de formalisation. Ce travail en réseau de par l'appui technique et financier des partenaires locaux par le SSM favorise

l'appropriation des activités du projet, ce qui non seulement contribue à garantir une vision commune du phénomène des EDR par les différents acteurs concernés mais aussi facilite la pérennisation de l'Action.

Toutefois, d'énormes difficultés et/ou points faibles inhérents au travail en réseau à Bamako à même d'influencer négativement la prise en charge des EDR sont à signaler. Ce sont en l'occurrence :

L'incompréhension de la nécessité de préserver l'identité des EDR que prône le SSM. Lors des entretiens réalisés dans le cadre de cette évaluation, presque l'ensemble des centres et certaines structures étatiques se plaignent de l'insuffisance de communication du SSM sur les EDR référés.

L'incompréhension de certains partenaires du fait que le SSM n'accepte pas de prendre en charge les autres enfants en difficultés même s'ils ne sont pas des EDR. Pour eux le SSM devrait élargir son public cible afin d'inclure tous les enfants en situation particulièrement difficile.

L'insuffisance des moyens de certains centres partenaires : Kanuya qui est un des centres partenaires privilégiés du SSM ne dispose plus de moyens logistiques pour assurer le retour des EDR le souhaitant dans leur famille. Ce centre bénéficiait du soutien d'une autre ONG internationale mais ce soutien s'est arrêté en 2010. Kanuya qui reçoit une aide financière du SSM pour la prise en charge des EDR référés par le SSM propose que le « SSM le soutienne en moyens logistiques même s'il faut arrêter le soutien financier, puisqu'il bénéficie d'autres soutiens alimentaires » selon un agent de Kanuya.

L'inadaptation de certains centres partenaires à la charte du SSI en matière d'hébergement et/ou d'accueil d'EDR. Certains centres destinés à l'hébergement et/ou accueil des enfants en difficultés dont les EDR ne sont pas conformes aux attentes du SSM en matière de prise en charge d'EDR. Un exemple concret est le ralentissement du partenariat entre le SSM et le CEAO qui est pourtant le seul centre existant, réel potentiel de développement du partenariat entre la Mairie de Bamako et le SSM. Selon l'équipe SSM, le ralentissement du partenariat entre le SSM et le CEAO est lié à certaines insuffisances observées au sein du CEAO. Durant les entretiens réalisés dans le cadre de l'évaluation, la mairie du district de Bamako a souligné la nécessité de redynamiser le CEAO afin de redonner confiance aux partenaires « qui avaient déserté le CEAO à cause de quelques dérapages observés dans le centre ». La mairie de Bamako a dit qu'elle bénéficie d'un soutien financier

de la mairie d'Angers pour la redynamisation et la reconstruction du CEAO. C'est pourquoi l'évaluateur pense qu'il est important d'accélérer la redynamisation et/ou réorganisation du CEAO. D'autres centres accueillent les enfants à temps partiel (dormir par exemple la nuit et sortir la journée), ce qui ne favorise pas un bon suivi des enfants. A cela s'ajoute la fugue de certains EDR placés dans des centres (de soins médicaux, d'hébergement) par le SSM. Tous ces éléments constituent des difficultés pouvant perturber la coordination et/ou l'organisation du travail en réseau à Bamako.

Pour faire face à ces difficultés, quelques propositions et/ou pistes de réflexion sont formulées par l'évaluateur. Il s'agit d'expliquer ou de présenter clairement le public cible et les domaines d'intervention du SSM qui se limitent aux EDR. Le SSM devrait faire comprendre cela à tous ses partenaires et ou potentiels partenaires. Par ailleurs, à travers les entretiens réalisés sur le terrain à Bamako, il paraît qu'il n'existe pas de politique nationale de prise en charge des EDR. C'est pourquoi, l'évaluateur pense qu'il sera intéressant de réfléchir avec l'Etat malien aux possibilités de mettre en place une politique nationale de lutte contre l'exclusion sociale des EDR au Mali. Deux représentants des structures étatiques ont même fait savoir que « l'étude quantitative et qualitative réalisée par le Samusocial pourrait servir de document de base pour l'élaboration de cette politique nationale ». Du reste, l'existence d'une telle politique nationale en faveur des EDR facilitera non seulement la mise en place d'un réseau national des acteurs œuvrant dans le domaine de la prise en charge des EDR, mais permettra aussi de lutter efficacement contre la création de structures et/ou associations fictives (intérêt personnel) et facilitera le partage d'une vision commune du phénomène des EDR par l'ensemble des acteurs concernés.

10.7.1.3. La formation des intervenants du Samusocial Mali et de ses structures partenaires

L'évaluation de la pertinence de la formation des intervenants du SSM et de ses structures partenaires a consisté à examiner d'une part le niveau d'appropriation par l'équipe du Samusocial Mali de la méthode d'intervention développée par le Samusocial International et d'autre part la pertinence du contenu et appropriation des différents modules de formation du programme par l'équipe du Samusocial Mali et les membres participants des structures partenaires. Les éléments ressortis dans le

tableau est une analyse de l'évaluateur sur la base des informations et données recueillies lors de la mission d'évaluation.

Points forts ou bien-fondé	Points faibles ou difficultés	Pistes de réflexion ou d'amélioration
Spécificité de la prise en charge des EDR (nécessité de connaissances psychosociales, technique d'approche) ; Parfaite maîtrise des méthodes Samusocial par l'équipe SSM ; Facilité de se mettre en contact avec les EDR (parfaite technique d'approche) ; Adaptation des EMA aux principes de la charte du SSI ; Appropriation des méthodes Samusocial par l'équipe SSM et les partenaires ; Bonne appréciation des modules de formation par l'équipe SSM et les partenaires rencontrées ; Des formations ont été dispensées par des formateurs locaux ; Harmonisation de la compréhension du	Insuffisance du temps imparti aux formations ne permettant pas un développement complet de certains modules ; Mouvements de personnel nécessitant la reprise des formations ; Quelques résistances à l'écriture lors des formations (GAPP par exemple) ;	Mettre en place des moyens et/ou outils de suivi des partenaires afin d'assurer une restitution des formations à la base. Un membre de l'équipe SSM pourrait participer à une journée de restitution ;

phénomène des EDR par l'ensemble des acteurs bénéficiaires des formations		

Tableau 16 : Pertinence de la formation des intervenants du SSM et de ses structures partenaires

Analyse et commentaire de la pertinence de la formation des intervenants du Samusocial Mali et de ses structures partenaires

La formation est l'une des principales activités destinées aux bénéficiaires intermédiaires de l'action que sont le SSM et les autres acteurs intervenant dans le domaine de la prise en charge des EDR. La pertinence de cette activité réside surtout dans le fait qu'elle a permis le transfert de la méthode Samusocial au SSM et à ses partenaires. En effet durant les entretiens avec l'équipe SSM, l'ensemble des personnes interviewées ont témoigné de l'importance et de la pertinence des formations reçues à travers le projet. L'équipe SSM apprécie favorablement les formations dispensées par le SSI. Elle dit s'être appropriée des méthodes Samusocial, ce qui facilite le travail avec les EDR. « Les formations sur la technique d'approche, la prise en charge psychosociale, certaines maladies fréquentes chez les EDR nous ont permis de développer nos compétences dans ce domaine pour une bonne prise en charge des enfants dans la rue qui n'était pas facile au début ». A travers les observations et les maraudes effectuées avec les EMA, l'évaluateur confirme sans inquiétude que l'équipe SSM maîtrise bien les méthodes Samusocial et cela sur la base des exigences de qualité (charte du SSI). En témoigne le constat de la familiarité, de la convivialité qui se sont instaurées entre les EDR et les travailleurs de l'équipe SSM. L'appel et/ou l'intégration de formateurs locaux est à encourager car très bien apprécié par l'équipe SSM. L'équipe SSM a aussi bien apprécié le Groupe d'Analyse de la Pratique Professionnelle animé par la consultante externe mais il ressort des entretiens que l'équipe n'est pas très bien motivée à écrire, ce qui pourrait pourtant faciliter l'appropriation de cette activité par l'équipe SSM.

Par ailleurs, toutes les 17 personnes partenaires du SSM interrogées dans le cadre de l'évaluation ont positivement apprécié les formations reçues à travers l'Action. Ils ont souligné l'importance de ces formations qui leur ont permis d'améliorer leurs connaissances et de favoriser le développement de leur professionnalisme en matière de prise en charge d'EDR. Leur implication dans

l'identification de leurs besoins en formation est très appréciée. Certains partenaires déplorent l'insuffisance du temps imparti à certains modules qui ne permet pas un développement complet de ces modules. Ces formations ont par ailleurs suscité le besoin de formations chez certains partenaires qui ont d'eux-mêmes fait appel à des formateurs locaux afin de dispenser certains modules à leur personnel. C'est dire donc la pertinence et l'importance des formations reçues par le SSM et ses partenaires.

10.7.1.4. L'analyse et le plaidoyer

La mesure de la pertinence du plaidoyer a consisté en une analyse de l'étude quantitative et qualitative sur les enfants de la rue à Bamako ainsi que du bulletin trimestriel d'information et de sensibilisation du Samusocial Mali en tant que stratégie de plaidoyer auprès des pouvoirs publics, de la société civile et des partenaires au développement

Points forts ou bien-fondé	Points faibles ou difficultés	Pistes de réflexion et d'amélioration
Bonne appréciation de l'étude et du Lien social par les structures étatiques et la société civile rencontrées ; Connaissance et prise de conscience du phénomène des EDR par les autorités maliennes ; Stimuler les autorités à s'intéresser au phénomène des EDR ;	Insuffisance de la lecture des documents par les partenaires	Réfléchir sur les possibilités de diffuser des émissions dans les radios et télévisions locales

L'implication des chercheurs locaux ; L'implication de l'équipe SSM ; L'exploitation des données du SSM pour l'étude		

Tableau 17 : Analyse de l'analyse et du plaidoyer

Analyse et commentaire de l'analyse et du plaidoyer

Durant la mise en œuvre de l'Action, le SSM a édité 15 bulletins de sensibilisation et d'information destinés aux pouvoirs publics, à la société civile et aux partenaires au développement. Ce « Lien social » avait pour but de faire connaître le SSM et ses activités, de favoriser la prise de conscience de ces acteurs sur le phénomène des EDR. Sur la base des informations recueillies auprès des destinataires de ce bulletin d'information « Liens social », cette activité est une bonne initiative et a un bon impact sur la société civile malienne et les structures étatiques en ce sens que des situations d'EDR y sont décrites et suscitent l'attention et la prise de conscience. Toutefois, ces bulletins d'information « Lien social » ne sont pas bien lus par la plupart de ces destinataires qui, lors des entretiens, ont dit ne pas disposer d'assez de temps. A la question de savoir s'ils lisent ce document, voici quelques deux réponses données par des partenaires « Franchement je ne les ai pas lus » ; « Je ne l'ai lu que quand on a raconté le cas d'un enfant présent dans notre centre ». C'est pourquoi l'évaluateur pense qu'il convient de réfléchir à retrouver les voies et moyens afin de donner plus d'envie à la lecture de ces documents (Trouver par exemple des titres évocateurs qui pourront donner l'envie de feuilleter ces documents).

L'étude quantitative et qualitative réalisée par le SSI, le SSM et des partenaires (chercheurs) locaux avait le même but que le « Lien social », à savoir constituer une stratégie de plaidoyer auprès des décideurs locaux et des partenaires au développement. Cette étude (quantitative et qualitative) est très bien appréciée en termes de pertinence par l'ensemble des acteurs rencontrés dans le cadre de l'évaluation. Des structures étatiques disent s'en servir comme outil de base pour

leurs activités destinées aux EDR. La conférence organisée en décembre pour la restitution de l'étude donne une bonne visibilité du SSI, du SSM, du projet et du partenaire financier (l'UE). L'association d'enseignants chercheurs maliens à l'étude est à encourager car selon ces chercheurs, cette étude a suscité l'envie de mieux creuser les recherches sur le phénomène et ils proposeront ce sujet à des étudiants dans le cadre de leurs mémoires de recherche.

10.7.2. Bilan des résultats concrets de l'action (efficacité)

La mesure de l'efficacité ou bilan concret du projet a concerné l'analyse de l'état de réalisation du projet (atteinte des objectifs du projet, état des lieux des activités réalisées par rapport aux activités prévues).

Les résultats ont été comptabilisés à partir des sources de vérification suivantes : fiches d'activités (comptes-rendus de maraudes, fiches d'entretien et d'identification, registre de soins, fiches d'orientations, fiches d'animations) et listes d'émargement pour les formations.

Ci-après le tableau récapitulatif des résultats obtenus

Résultats attendus	Activités planifiées	Indicateurs objectivement vérifiables	Etat et taux de réalisation	Ecarts/Remarques
Les enfants de la rue bénéficient d'une prise en charge médicale et psychosociale de proximité, quotidienne et adaptée à leurs besoins fondamentaux	1. Effectuer 7 tournées de nuit par semaine dont 2 spécifiquement orientées vers les jeunes filles 2. Assurer 5 jours par semaine le suivi des enfants nécessitant une prise en charge particulière, y compris leurs projets de sortie de rue	1000 maraudes garçons	1030 soit 103%	
		360 maraudes filles	410 soit 114%	Dépassé de 14%
		1200 nouveaux enfants contactés	399 soit 33%	Indicateur estimatif dont l'atteinte ne dépend pas du SSM
		3000 entretiens individuels	3064 soit 102%	
		6000 soins médicaux	4851 soit 80%	Avec les sensibilisations du SSM certains enfants vont d'eux-mêmes se faire soigner pour les cas très

				simples
		2200 causeries de groupe socio-éducatives	1988 soit 90%	Réduit au profit des causeries d'éducation à la santé jugées nécessaires
		1400 causeries de groupe d'éducation à la santé	3645 soit 260%	Largement dépassé de 160% et cela est lié à la nécessité de multiplier cette activité au profit des filles
		320 orientations vers des centres sociaux	141 soit 44%	Non atteint de 56%. Indicateur estimatif dont l'atteinte ne dépend pas du SSM mais des cas rencontrés le nécessitant
		720 orientations vers des unités médicales	963 soit 134%	Dépassé de 34%. Indicateur estimatif dont l'atteinte ne dépend pas du SSM mais des cas rencontrés le nécessitant
		80% des enfants présents sur les sites la nuit sont contactés par les EMA	90%	Dépassé de 10%
Les structures travaillant avec les enfants de la rue partagent une vision commune de la problématique, leurs capacités d'intervention sont renforcées et leurs synergies d'actions développées	Mettre en œuvre un programme renforcé de formation sur 4 ans pour ces acteurs	9 structures associatives et étatiques s'impliquent dans le programme de formation du début à la fin	7	Légèrement non atteint pouvant être lié à l'insuffisance de la disponibilité de certaines structures partenaires
		20 agents intervenant auprès des enfants de la rue ont participé à au moins 7 modules	20	

		de formation		
		Des projets ou activités sont développés conjointement par plusieurs des structures intervenant auprès des enfants	Contribution et participation du SSM avec Kanuya à l'organisation d'une fête pour les enfants hébergés au centre Kanuya à l'occasion de la journée de l'enfant africain (juin 2007) ; Organisation d'un concert au Palais de la Culture conjointement par SSM, ECPAT et MDM Belgique à l'occasion de la journée de l'enfant africain (juin 2009)	
		16 bulletins trimestriels préparés par le Samusocial Mali sont distribués à tous ses partenaires locaux et internationaux	15 bulletins ont été édités	Le 16è Lien social non distribué dans le cadre du projet, l'a été en début janvier 2011
		1 exposition de photographies sur les enfants de la rue et l'action du Samusocial Mali est organisée	1 exposition de photographie a été réalisée	
		1 conférence est organisée pour la restitution de l'étude de population	1 conférence a été organisée	

Tableau 18 : Mesure de l'atteinte des objectifs du projet

NB : le taux des indicateurs dont le chiffre est inferieur à 30 n'a pas été calculé pour des raisons mathématiques (validité du pourcentage).

Analyse et commentaire de l'efficacité du projet

La mesure de l'atteinte des objectifs du projet « Appui aux enfants de la rue à Bamako, Mali, à la fin de sa mise en œuvre montre dans sa globalité que le projet a bien été exécuté. En effets la plupart des activités prévues et amendées à travers les avenants ont été réalisées.

Les objectifs des activités 1.1 et 1.2 du résultat 1 sont atteints. Les EMA au nombre de trois dont une spécifiquement réservée aux EDR filles effectuent des tournées de nuit et de jour à la rencontre des EDR. Dans la semaine, 5 tournées des EMA garçons sont effectuées et 2 tournées de l'EMA filles sont effectuées. Sur 1000 maraudes garçons prévues pour toute la durée du projet, 1030 tournées garçons ont été effectuées soit un taux de réalisation de 103%. Sur 360 maraudes filles prévues pour les 4 années de la mise en œuvre du projet, 410 maraudes filles ont été effectuées soit un taux de réalisation de 114%. On constate donc que ces objectifs atteints dépassent légèrement les objectifs attendus.

En revanche, sur 1200 nouveaux enfants censés être contactés durant l'exécution de l'Action, seulement 399 nouveaux enfants ont été contactés soit un taux de réalisation de 33%. Cela se justifie par le fait que cet indicateur était une estimation. On ne pouvait pas prévoir le nombre d'enfants qui allaient arriver en rue. Cela ne dépend donc pas du SSM et c'est intéressant si le nombre de nouveaux enfants contactés n'est pas très élevé.

Sur 3000 entretiens individuels prévus, 3064 entretiens individuels ont été réalisés, soit un taux de réalisation de 102%.

Sur 6000 soins médicaux au profit des EDR prévus, 4851 soins médicaux ont été dispensés soit un taux d'atteinte de 80%. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'au fur et à mesure que les activités se réalisaient surtout avec les causeries, le nombre d'enfants malades a diminué et certains enfants ayant recouvré l'estime de soi à travers l'intervention du SSM vont d'eux/elles-mêmes se faire soigner. Le cas échéant, ils/elles présentent les ordonnances à l'équipe SSM qui se charge de les payer.

Sur 2200 causeries éducatives prévues pour les quatre années du projet, 1988 causeries éducatives ont été menées soit un taux de réalisation de 90%. Ce qui s'explique par le fait que l'équipe SSM a jugé nécessaire de mettre l'accent sur les causeries de groupe d'éducation à la santé afin de d'aider les EDR à mieux prévenir les maladies liées à leur situation de rue. C'est alors que, sur 1400 causeries de

groupe d'éducation à la santé prévues par l'Action, le SSM a mené 3645 causeries de groupe d'éducation à la santé soit 260% de taux de réalisation. Cet objectif atteint a dépassé donc l'objectif attendu de 160%.

Le projet prévoyait d'effectuer 320 orientations d'EDR vers des centres sociaux mais seulement 141 orientations vers les centres sociaux ont été effectuées. Ce qui s'explique par le fait que cet indicateur a été estimé car on ne pouvait pas prévoir avec exactitude le nombre d'enfants à orienter vers les centres sociaux, cela ne dépendant pas du SSM mais des cas rencontrés le nécessitant. Sur 720 orientations vers des unités médicales prévues, 963 orientations vers des unités de santé (cabinets médicaux, hôpitaux) ont été effectué, soit un taux d'atteinte de 134%. Cet objectif a dépassé l'objectif visé de 34% mais cela est lié au fait que cet indicateur a été estimé, le nombre d'EDR à orienter vers les unités de soins médicaux n'étant pas prévisible avec exactitude.

Enfin, l'Action a prévu de contacter 80% des enfants présents sur les sites mais finalement 90% de ces enfants ont été contactés. Ce qui fait transparaître un léger dépassement de l'objectif atteint par rapport à l'objectif attendu.

Les objectifs de l'activité du résultat 2 ont été atteints/ou presqu'atteints.

L'Action a prévu d'impliquer 9 structures associatives et étatiques dans le programme de formation du début à la fin de la mise en œuvre du projet. Sept structures associatives et étatiques ont été impliquées et cela peut être lié à la difficulté de mobiliser ces structures du fait de l'insuffisance de la disponibilité de ces structures partenaires.

Tous les agents (20) intervenant auprès des enfants de la rue prévus ont participé à au moins 7 modules de formation.

L'action a prévu de développer des projets ou activités conjointement avec plusieurs des structures intervenant auprès des enfants. C'est dans ce sens que le SSM a contribué et participé avec Kanuya à l'organisation d'une fête pour les enfants hébergés au centre Kanuya à l'occasion de la journée de l'enfant africain en (juin 2007). Dans cet ordre d'idée, le SSM a organisé conjointement avec ECPAT et MDM Belgique un concert au Palais de la Culture à l'occasion de la journée de l'enfant africain en (juin 2009).

Sur 16 bulletins trimestriels préparés par le Samusocial Mali devant être distribués à tous ses partenaires locaux et internationaux durant les quatre années

d'exécution de l'Action, 15 bulletins ont été édités et partagés. L'édition du 16è bulletin a connu un petit retard mais il a été édité et partagé courant janvier 2011.

Une exposition de photographies sur les enfants de la rue et l'action du Samusocial Mali prévue a été organisée.

L'organisation d'une conférence pour la restitution de l'étude de population a été prévue dans le cadre de l'Action. Cette conférence de restitution de l'étude de population s'est tenue au mois de décembre 2010 et a réuni des partenaires opérationnels, techniques et financiers du Samusocial Mali ainsi que les participants au programme de formation et les représentants des services techniques de l'Etat.

10.7.3. Efficience du projet

La mesure de l'efficience du projet a trait à l'utilisation des moyens financiers, matériels et ressources humaines pour l'atteinte des résultats escomptés.

Points forts	Points faibles
Emploi de personnel local au SSM Emploi de formateurs locaux Travail en réseau Suppression de certaines activités prévues apparaissant moins importantes par la suite (avenants)	Insuffisance de la participation de l'Etat malien Insuffisance de moyens (logistiques et financiers) de certains partenaires

Tableau 19 : Mesure de l'efficience du projet

A ce niveau, partant des informations recueillies auprès du SSM et de l'analyse des documents financiers du projet, l'on peut dire que le projet a été bien géré. L'annulation de certaines activités comme identifiées au départ et apparaissant moins importantes par la suite, puisque ne favorisant pas l'appropriation de l'Action par les centres partenaires a permis de renforcer d'autres activités jugées plus importantes. L'emploi de personnel local par le SSM (tout le personnel du SSM à l'exception de la directrice), le recours à des formateurs locaux ont été bénéfiques à l'Action. Par ailleurs le travail en réseau initié par le SSM a permis d'économiser en

temps et en argent en ce sens que le SSM réfère les enfants dont le cas le nécessite dans d'autres centres partenaires.

Toutefois, quelques difficultés et certaines potentialités non exploitées sont à signaler. Il s'agit de l'insuffisance de moyens (logistiques et financiers) de certains partenaires chargés d'assurer le retour en famille d'enfants de la rue le souhaitant. Le SSM a donc parfois été amené à assurer l'accompagnement ou la prise en charge de certains enfants en famille à la place du centre concerné.

Par ailleurs, une plus grande participation de l'Etat malien à travers la mise à disposition de travailleurs sociaux ou d'agents de santé par exemple au profit du SSM et à ses centres partenaires pourrait contribuer à réduire le coût de salaires du personnel à supporter par le SSM et surtout augmenter le nombre du personnel SSM qui paraît insuffisant pour garantir une meilleure prise en charge des EDR. Il semble qu'avec la reconnaissance du SSM comme association d'utilité publique en cours, ces éventuels soutiens de l'Etat au SSM seront plus faciles.

10.7.4. Durabilité du projet

L'évaluation de la durabilité du projet concerne les chances de viabilité des activités initiées par le projet au sein du SSM et de ses partenaires locaux à la fin du projet sur le plan financier et le degré d'appropriation des activités par le SSM et ses partenaires.

Points forts	Points faibles	Potentialités
Soutien indéfectible du SSI au SSM sur le plan technique et recherche de financement ; Financements locaux obtenus ou en voie d'être obtenus (Orange Mali, Ambassade de France, UNICEF) ; Reconnaissance du SSM comme Association d'utilité publique en cours ; Emploi de personnel local ;	Insuffisance de la motivation/mobilisation du CA à rechercher de financements/partenariat pour le SSM ; Insuffisance du temps de la direction pour se consacrer à la recherche de financement et/ou partenaires ; Insuffisance de	Implication du CA dans la vie associative du SSM ; Recrutement d'un directeur adjoint ; Implication des collectivités territoriales

Travail en réseau (partenariat local) ; Formation de l'équipe SSM et des partenaires locaux ; Appropriation des méthodes Samusocial par l'équipe SSM ; Emploi de formateurs locaux ; Intégration d'universitaires locaux dans l'étude	recherche de donateurs particuliers locaux	

Tableau 20 : Mesure de la durabilité du projet

D'un point de vue global, la mise en œuvre de l'Action par le SSM qui est une association malienne traduit sa durabilité. En effet, le SSM continuera à exécuter les activités initiées par l'Action.

Sur le plan financier, à travers les entretiens réalisés auprès des partenaires financiers (UNICEF, Ambassade de France, DCE), l'ensemble de ces partenaires ont exprimé leur intérêt et leur volonté de renouveler ou d'apporter leur soutien au SSM car leur politique de financement inclut la lutte contre l'exclusion sociale, ce qui cadre bien avec l'objectif du l'action du SSM qui est de lutter contre l'exclusion sociale des EDR. Il faut aussi noter l'appui avoué du SSI à la recherche de financement auprès des grands bailleurs.

Les chances de la viabilité du projet reposent aussi sur l'existence de structures locales œuvrant dans le domaine de la prise en charge des enfants de la rue. L'Action a développé des activités d'appui ou de formation des partenaires locaux. Le travail en réseau du SSM avec les partenaires locaux a permis l'appropriation de l'Action par ces partenaires. L'étude quantitative et qualitative a éveillé la conscience du monde universitaire qui a inscrit l'approfondissement de la recherche sur le phénomène des EDR dans leurs futures actions. Toutefois quelques obstacles qui peuvent être levés pouvant entraver la durabilité du projet ne sont pas à négliger. Il s'agit par exemple de l'insuffisance de la motivation ou mobilisation du CA à rechercher des partenaires, de l'insuffisance de l'implication du CA dans la vie associative du SSM, de l'insuffisance du temps de la directrice ne permettant pas de se consacrer à la recherche de partenaires financiers surtout, de l'insuffisance de la recherche de donateurs locaux constatée. Par ailleurs, les structures étatiques et les associations locales, partenaires du SSM font ressortir l'insuffisance de moyens

financiers et matériels pouvant garantir durablement la continuité de leurs actions. Le SSM les a formés en montage d'un projet certes, mais ils ne savent pas « comment s'y prendre pour obtenir les financements » selon un des partenaires rencontré. La mission a identifié quelques pistes de réflexion pouvant contribuer à renforcer la durabilité de l'Action :

Il s'agit de l'implication effective du CA dans la vie associative du SSM mais encore faudrait-il que le CA se montre plus motivé à s'y impliquer ; du recrutement d'un directeur adjoint local afin de donner plus de temps à la directrice qui pourra consacrer quelques temps à la recherche de financement, d'une forte implication des collectivités territoriales (mairies par exemple).

10.7.5. Effets et impact de l'Action

L'évaluation de l'impact du projet a consisté à identifier et à analyser les effets perceptibles sur le groupe cible (EDR) de l'intervention, les bénéficiaires intermédiaires (SSM et partenaires) du projet et les sur bénéficiaires indirects (la population de Bamako).

Le tableau ci-dessous représente les effets du projet. Les éléments ressortis dans le tableau est une analyse de l'évaluateur sur la base des informations et données recueillies lors de la mission d'évaluation.

Effets souhaitables perçus	Effets non souhaitables perçus
Guérison/soins d'EDR ; Diminution de la stigmatisation à l'égard des EDR ; La stimulation de l'estime de soi chez les EDR (les EDR ont réclamé leur droit d'être recensés) ; Les populations de Bamako prennent conscience du phénomène des EDR ;	Croyance de certains publics (populations, la plupart des partenaires techniques) que le SSM attire et/ou maintien les enfants dans la rue ; Possibilité de frustration des autres enfants en difficultés présents dans des centres d'hébergement, non pris en charge par le SSM

Rétablissement de l'équilibre familial chez certains EDR retournés en famille ; Rapprochement des EDR à la communauté ; Satisfaction morale chez certains EDR ; Accessibilité à l'apprentissage/formation de certains EDR ; Les forces de l'ordre prennent conscience de l'état passif de la situation des EDR ainsi que les raisons de leurs actes de délinquance ; Manifestation du besoin de sortie de rue chez certains EDR ; Prise de conscience des EDR sensibilisés par les EMA sur certains risques (VIH/SIDA) ; Utilisation du préservatif par les EDR surtout filles qui se livrent à la prostitution ; Certaines EDR filles disent avoir abandonné la prostitution ; Fréquentation des services sanitaires et sociaux par certains EDR d'eux/elles-	

mêmes ; Amélioration du professionnalisme de certains acteurs locaux en matière de prise en charge d'EDR ; Initiation de certains acteurs locaux en élaboration de projet ; Maitrise des méthodes Samusocial par l'équipe SSM ; Proposition du thème du phénomène des EDR comme sujet de recherche aux étudiants par les enseignants chercheurs ayant participé à l'étude	

Tableau 21 : Les effets du projet

Analyse et commentaire des effets du projet

L'impact du projet « Appui aux enfants de la rue à Bamako, Mali » est très satisfaisant. Cela se perçoit à travers les résultats obtenus. En effet sur le plan médico-psychosocial, les EDR sont bien pris en charge. Tous les EDR (18/18 garçons et filles confondus) interviewés dans le cadre de cette étude se disent très satisfaits des soins reçus du SSM. La totalité des personnes interviewées au cours de la mission exprime leur satisfaction quant à la prise en charge sanitaire de ces enfants par le SSM. Outre les soins médico-psychosociaux, les EDR recouvrent leur dignité et leur estime de soi. La dignité d'être soigné, d'avoir quelqu'un qui s'intéresse à soi, la possibilité de ressembler aux autres enfants et d'avoir les mêmes droits. Lors des recensements les EDR qui n'avaient pas été pris en compte par les agents recenseurs l'ont réclamé à l'équipe SSM. Les EDR étant habitués à bénéficier d'un repas lors des fêtes de la Tabaski les années précédentes et n'en ont pas bénéficié cette année le réclament au SSM. S'occuper de ces enfants est devenu un droit. Certains EDR connaissant les services sociaux et sanitaires se présentent d'eux/elles-mêmes aux centres médicaux pour se faire soigner s'ils sont malades. La

dignité retrouvée pour la plupart des EDR, ils expriment leur besoin de quitter la rue. Sur les 18 EDR rencontrés, 16 ont exprimé leur souhait de retourner en famille ou d'avoir de travail contre seulement 2 EDR qui souhaitent que le SSM continue à s'occuper d'eux dans la rue. Un autre des effets du projet sur les enfants de la rue est la prise de conscience de ces enfants sensibilisés sur les risques de maladies endémiques telles que le VIH/SIDA. Lors d'une des tournées de rue avec l'EMA filles, la plupart des filles interrogées disent avoir abandonné la prostitution même s'il est difficile pour le consultant de vérifier cela. Une chose qui est certaine est que les filles ont pris conscience des dangers qui entourent cette pratique et manifestent donc leur intention de l'abandonner. Certains enfants placés dans des centres d'hébergement apprennent un métier (manutention/mécanique).

Comme effets du projet sur les familles des enfants concernés, on pourrait noter le rétablissement de l'équilibre familial pour les enfants étant retournés en famille, la réalisation de certaines activités de la famille par les ex EDR.

Au niveau des partenaires locaux, le personnel de certaines structures a témoigné lors des entretiens de leur satisfaction vis-à-vis des formations reçues dans le cadre du projet. Ces formations leur ont permis de s'initier non seulement aux techniques de prise en charge d'EDR mais aussi à la technique d'élaboration de projet.

Lors des entretiens avec la police (BM), la mission relève la prise de conscience de ce corps étatique du phénomène des enfants de la rue et de la reconnaissance de l'état passif de ces enfants. La BM souhaite par ailleurs que les sensibilisations et formations ne se limitent pas seulement à la police mais que tous les autres corps habillés en bénéficient car ils sont eux aussi concernés. La BM fait parfois appel au SSM pour la prise en charge d'EDR.

Quant à la population de Bamako, il faut aussi noter la prise de conscience de certaines personnes, du cas des enfants de la rue, le rapprochement de cette population aux enfants de la rue jadis stigmatisés et traités de délinquants… Certains riverains interpellent le SSM pour signaler le cas d'EDR présentant des difficultés (maladies par exemple).

L'équipe projet interviewée, affirme maîtriser les méthodes Samusocial et être bien outillée en matière de prise en charge d'EDR. Les enseignants chercheurs de l'Université de Bamako ayant participé à l'étude disent vouloir intégrer le sujet du phénomène des EDR dans leurs recherches.

En revanche, lors des entretiens, certains partenaires s'inquiètent que la présence du SSM ne puisse entraîner l'arrivée et le maintien des enfants dans la rue mais cela est lié à l'insuffisance de l'information sur les activités du SSM. Le SSM ayant assuré le retour de certains EDR en famille et placé certains EDR dans des centres de formation. Un autre effet non souhaitable et qui a été signalé par un des centres partenaires est que les autres enfants présents dans le centre se sentent frustrés de ne pas bénéficier de la prise en charge directe du SSM comme les autres enfants référés par le SSM.

10.7.6. Evaluation des capacités actuelles du Samusocial Mali (opérationnelles, organisationnelles et institutionnelles)

10.7.6.1. Capacités du Samusoial Mali sur le plan partenarial

L'évaluation des capacités du SSM du point de vue partenarial concerne la collaboration technique, économique et institutionnelle du SSM avec les partenaires. Elle concerne aussi les capacités du SSM à formaliser ces partenariats par la signature d'un document officiel renforçant le partenariat.

Lors des entretiens réalisés pour cette étude, la plupart des partenaires ont témoigné de leur satisfaction quant à la collaboration avec le SSM sur bon nombre de points. Il faut noter l'effort du SSM à nouer les contacts avec les autres acteurs œuvrant dans le domaine de la prise en charge des enfants de la rue. Ces partenaires perçoivent le SSM comme le chef de file des acteurs de la prise en charge des EDR à Bamako. A ce jour, le SSM a formalisé 21 partenariats à travers la signature de convention, de contrat ou de lettre de partenariat. Six partenariats n'ont pas encore été formalisés. Cependant, l'adoption d'outils communs de travail (BDD par exemple) avec les autres partenaires techniques surtout, pouvant mieux harmoniser l'intervention en faveur des EDR n'a pas encore été faite. Il conviendrait aussi de noter que le SSM bénéficie d'un grand soutien de son partenaire principal le SSI dans le cadre de la recherche de partenariat. Certaines conventions sont formalisées via le SSI.

Les types de partenariat du SSM avec les autres acteurs sont d'ordre technique, économique ou financier et institutionnel.

Le tableau suivant présente le bilan de la collaboration entre le Samusocial Mali et les partenaires

Partenaires	**Formalisation**	**Collaboration technique : date, origine et nature**	**Collaboration économique : date et nature**	**Collaboration institutionnelle : date et nature**
SSI	**Oui** Convention de partenariat et convention de maîtrise d'ouvrage déléguée Mandant de représentation pour la Directrice	Chargée de programme et Chargé des enseignements et de la recherche / Coordinatrice des ressources techniques Appui du SSI dans la formation et le perfectionnement du personnel du SSM ainsi que du réseau de partenaires mis en place localement Soutien du SSI auprès du SSM pour la professionnalisation du recueil et l'analyse des données, et l'appuyer pour la mise en œuvre d'études et enseignements développées sur les activités ou les publics rencontrés.	Appui à la recherche de financement + recherche de financements mis à disposition du Samusocial Mali (financement UE, fondations françaises comme Mérieux, Orange, Air France… et mécénat d'entreprises comme Terry Link)	Depuis le début du projet, le SSI est membre du CA du SSM et le SSI a participé à la création du SSM et maintient depuis avec le SSM d'étroites relations institutionnelles. En outre le SSI appuie parfois le SSM dans le développement de ses relations

				institutionnelles, via son propre réseau et sa notoriété.
DNPFEF	**Oui** Convention de partenariat 31 janvier 2008	Le SSM met à la disposition de la DNPFEF, dans la mesure de ses possibilités, sa connaissance et son expertise de la problématique des enfants de la rue et à ainsi collaborer entièrement avec la DNPFEF pour le développement de projets permettant de mieux prendre en charge les enfants de la rue au Mali ou de sensibiliser à la problématique de leur exclusion sociale.		DNPFEF, notamment : Soutenir le Samusocial Mali dans la mise en œuvre de son programme d'interventio n auprès des enfants de la rue et faciliter son action de plaidoyer auprès des autorités maliennes et des services techniques de l'Etat. Reconnaître et promouvoir,

				dans ses communications et publications, l'action du Samusocial Mali dans la lutte contre l'exclusion sociale des enfants de la rue à Bamako. Faire participer le Samusocial Mali, en tant qu'organisation de la société civile disposant d'une expertise sur la problématique des enfants de la rue, au processus d'élaboration des stratégies et

				activités des programmes nationaux dans ce domaine. SSM, notamment : Contribuer, dans le cadre de sa mission d'aide aux enfants vivant dans la rue, à la réalisation des politiques et plans d'action du Ministère de la Promotion de la Femme, de l'Enfant et de la Famille du Mali.
Ministère de la Solida	**Non**			

rité Nationale				
DRPFEF	**Non**	Directrice de la DRPFEF et Responsable Enfance Situation particulière de prise en charge, transmission de données statistiques		
Mairie du District	**Oui** Une lettre d'intention signée, une convention de partenariat tripartite (Mairie, SSM & SSI en cours)	Directrice pour SSM, Chargée de programme pour SSI et adjoint au directeur du Service du Jumelage et de la Coopération Décentralisée à la Mairie du District de Bamako		Participation au Comité de Pilotage relatif au Centre d'accueil, d'écoute et d'orientation pour enfant Préparation partenariat dans le cadre du projet financé par AFD, à compter de 2011.
Brigade des Mœurs et de la protec	Non	Un inspecteur en particulier et ponctuellement la commandante de la Brigade Situations particulières de bébés, d'enfants et/ou jeunes		Participation de l'inspecteur en qualité d'intervenant au 2ème

tion de l'enfant				module « droits de l'enfant » dispensé dans le cadre du programme de formation
Tribunal pour enfant	Non	Situations particulières notamment pour le placement provisoire de bébés quand ils s'avèrent en danger.		Participation de la présidente en qualité d'intervenante au modules de formation « droits de l'enfant » dispensés dans le cadre du programme de formation
Centre d'hébergement Kanuya	**Oui** Convention de partenariat du 13 juillet 2007	Ensemble de l'équipe de Kanuya Principale structure de référencement en termes d'hébergement pour les enfants et jeunes pris en charge par SSM Animation de permanences médico-psychosociales	Forfait/nuit/jeune hébergé Soutien financier par achat de médicaments si besoin et ponctuel en fonction des	Contribution à l'élaboration du contenu des modules du programme de formation (projet UE)

		Mise à disposition d'une éducatrice sociale	moyens du SSM par dons de médicaments et moustiquaires	
Cabinet médical Tériya	**Oui** Convention de partenariat du 20 octobre 2006	Ensemble de l'équipe médicale Accueil et prise en charge médicale et lieu de mise à l'abri en cas d'urgence Participation des médecins de Tériya aux maraudes du SSM en remplacement des médecins du SSM pendant leurs congés		Contribution à l'élaboration du contenu des modules du programme de formation (projet UE)
Cabinet médical le Relais	**Oui** Convention de partenariat du 1er janvier 2008	Ensemble de l'équipe médicale Accueil et prise en charge médicale et lieu de mise à l'abri en cas d'urgence		Contribution à l'élaboration du contenu des modules du programme de formation (projet UE)
APAFE Musodanbé	**Oui** Lettre d'engagement signée le 15 mars 2010	Ensemble de l'équipe Animation de permanence médico-psychosociale		Contribution à l'élaboration du contenu des modules du programme de formation

				(projet UE)
Communauté des Béatitudes	**Oui** Convention de partenariat du 23 janvier 2009	Ensemble de la communauté - Accueil et hébergement des jeunes filles référées par le SSM Animation de permanence médico-psychosociale		Contribution à l'élaboration du contenu des modules du programme de formation (projet UE)
ARCAD-Sida	**Oui** Convention de partenariat du 1er juin 2007	CESAC et USAC Accueil et prise en charge médicale et psychosociale (pré-councelling, dépistage, annonce résultat …)		Contribution à l'élaboration du contenu des modules du programme de formation (projet UE)
Hôpital Gabriel Touré	**Oui** Convention de partenariat du 7 février 2006	Accueil et prise en charge médicale des enfants et jeunes référés par le SSM		
Hôpital du Point G	**Oui** Convention de partenariat du 13 mars 2006	Accueil et prise en charge médicale des enfants et jeunes référés par le SSM		
Fondation	**Oui** Convention	Laboratoire		

Mérieux Mali	de partenariat du 1er octobre 2009	Examens et analyse de laboratoire		
Manutention Africaine Mali	**Oui** 2 conventions de partenariat	Collaboration pour 2 jeunes pris en charge par le SSM placés en apprentissage		
Union Européenne (UE)	**Oui** mais pas directement entre SSM et UE car c'est le SSI qui est signataire avec l'UE **:** contrat entre SSI et UE pour le projet		Financement du projet à hauteur de 75%	
PCSM	**Oui** mais pas directement entre SSM et PCSM car c'est le SSI qui est signataire		96.873 Euros	

	avec le PCSM–.3 ans (février 2006 – mars 2009)			
FSD (Ambassade de France)	**Oui** Protocole de financement signé le 29 août 2006 20 mois (septembre 2006 – avril 2008)		88.622 Euros	
Fondation Air France	**Oui** convention tripartite SSI – SSM – Fondation Air France 6 mois (septembre 2006 – février 2007)		28.218 Euros	
Fondation BNP Paribas	Oui mais pas directement entre SSM et BNP car c'est le SSI qui est		25.000 euros en 2008 20.000 euros en 2009 10.000 euros en 2010	

	signataire avec la fondation BNP puis le SSI et le SSM ont une convention Annuel			
Fondation Mérieux France	**Non –SSI** Annuel		5.000 euros en 2009	
Fondation Orange France	**Oui** mais pas directement entre SSM et Orange car c'est le SSI qui est signataire avec la fondation Orange puis le SSI et le SSM ont une convention annuelle		15.000 euros en 2008 10.000 euros en 2009 7.500 euros en 2010	
Terry	**Non – SSI**		2.900 euros en	

Link			2009	
Fondation Orange Mali	**Oui** Annuel		2.160.000 Fcfa en 2007 2.071.000 Fcfa en 2008 2.521.200 Fcfa en 2009 2.650.000 Fcfa en 2010	
UNICEF	**Oui** Protocole d'accord signé le 11 octobre 2010 pour 2 ans		Contribution au financement de l'étude de population (conférence et édition), d'activités menées par le SSM (salaires, matériels …)	Service Protection Participation à certains ateliers, rencontres « informelles »

Tableau 22 : Capacité du SSM sur le plan partenarial

10.7.6.2. Capacités du SSM quant à l'organisation interne, la coordination et le suivi des activités

Partant des entretiens réalisés avec l'équipe projet et des observations menées auprès des dispositifs du SSM (véhicules des EMA…) la mission constate une bonne organisation du SSM. En effet, la constitution des EMA répond aux exigences de qualité mise en place par le Samusocial International. Chaque service dispose d'un coordonateur (Coordonateur médical et Coordonateur social). La coordination générale des activités techniques, financières et administratives est assurée par la directrice du SSM représentant aussi le SSI au Mali. Des réunions de synthèse sont organisées tous les lundis et jeudis durant lesquelles tous les cas rencontrés sont exposés et discutés. Des pistes de solutions adéquates aux cas spécifiques sont posées. L'utilisation des cahiers de liaison facilite la coordination

des activités et la communication inter personnel. L'évaluateur pense que la participation du personnel administratif aux réunions de synthèse serait un plus. Le SSM dispose d'outils de suivi pertinents.

Le tableau ci-après résume l'ensemble des documents dont dispose le SSM du point de vue organisationnel et opérationnel.

	Documents techniques	**Documents financiers**	**Documents administratifs et logistiques**
Documents papiers			
	Fiche d'identification des enfants	Dossiers de procédures d'achat (Appels d'offre ou sollicitation de plusieurs devis)	Demande de congés
	Fiche d'entretien psychosocial avec l'enfant	PV d'achat	Accord permission absence
	Fiche d'entretien avec un tiers	Bon de commande	Feuille de route (véhicule)
	Fiche d'observation bébé	Brouillard de caisse	Suivi consommation carburant
	Cahier activités jour	Bulletins de paie	Ordre de mission
	Cahier activités nuit	Etats de rapprochements bancaires	Fiche stock médicaments et matériel médical
	Cahier de soins jour	Etats comptables	Fiche suivi stock non médical
	Cahier de soins nuit	Demandes de versement	Cahier de présence pour le personnel
	Dossier individuel de		Demande de

	l'enfant (rassemblant les fiches d'identification, d'entretien, de soins, d'orientation…)		prêt
	Fiche orientation	Reçus	Fiche d'évaluation du personnel (issue de la période d'essai et annuelle)
	Fiche d'entretien avec un tiers	Factures	Dossiers des employés
	Cahier de réunion de synthèse	Relevés bancaires	Cahier employeur
	Rapports des coordinateurs (mensuels)	Demande d'avance	Règlement intérieur
	Rapports trimestriels d'activité destinés au CA	Etat de la caisse	Statuts
	Rapport d'activité annuel		Règlement du personnel
	Ordres du jour, convocations, documents préparatoires et comptes-rendus des réunions du Conseil d'Administration et de l'Assemblée Générale		Inventaires (matériel médical et non médical)
	Charte du Samusocial		Suivi du courrier
	Code déontologique professionnel Samusocial		
	Cahier des charges Samusocial enfants		

	de la rue		
	Formations : programme, comptes-rendus, évaluations		
Documents informatiques			
	Base Activités (jour & nuit)	Fichiers Excel suivi des financements (suivi par bailleurs, suivi des dépenses trimestrielles cofinancement, suivis budgétaires….)	Suivi consommation carburant
	Base Personnes	Logiciel Sage expérimenté depuis 2010, sera effectivement mis en place en 2011. En attendant la comptabilité est tenue sur Excel	Planning EMA
	Base Médicale	Fichiers Excel suivi budgétaire	

Tableau 23 : Capacité du SSM sur le plan organisationnel

10.7.6.3. Capacités du Samusocial Mali sur le plan administratif

Il s'agit là de mesurer le niveau d'engagement des membres du Conseil d'Administration dans la vie associative : prise de décision, stratégie de développement, appui à la recherche de financement, suivi et contrôle des activités de façon à garantir une bonne gouvernance et la transparence financière et comptable du SSM.

Points forts	Points faibles	Pistes de réflexion et d'amélioration
Le CA apprécie l'authenticité des documents comptables présentés par le SSM ; La tenue de réunions régulières ; Le CA dit « constater une timide amélioration par rapport à leur implication dans la vie de l'association »	Le CA se dit être moins sollicité dans la vie associative du SSM ; Insuffisance de la motivation /mobilisation du CA ; Le système de bénévolat est mis en question par certains membres du Conseil d'Administration ; L'équipe SSM pense que le CA n'a pas d'influence sur la vie associative du SSM	Réfléchir à l'éclaircissement du rôle et de l'implication du CA dans la vie associative du SSM ; Réfléchir à l'élargissement des membres du CA à travers le recrutement de nouveaux membres

Tableau 24 : Capacité du SSM sur le plan administratif

Les membres du Conseil d'Administration rencontrés durant la mission ont témoigné de la régularité des tenues de réunions et de l'authenticité des documents comptables présentés par le SSM. Toutefois ils disent ne pas être bien impliqués dans la vie associative du SSM. La mission constate une insuffisance de la mobilisation du CA et le CA semble mettre en cause à ce propos le système de bénévolat. C'est pourquoi l'évaluateur pense qu'il serait utile de rappeler aux membres du CA du SSM que le système de bénévolat est général à tous les Samusociaux et que cela ne concerne pas que le CA du SSM. Le système de bénévolat est par ailleurs une pratique courante dans les organisations de type associatif. Une autre difficulté tient au fait que l'équipe SSM ne perçoit pas bien le CA et a l'impression que c'est surtout le Samusocial International qui prend les décisions et que le CA du SSM est peu présent. Cette perception semble reposer notamment sur un conflit lié au refus du CA du SSM de répondre favorablement aux demandes d'augmentation salariale de l'équipe, décision qui est assumée par le CA

du SSM, pour des motifs de garder une mesure avec les niveaux de salaires locaux. La mission propose quelques pistes de réflexion en vue d'améliorer l'engagement des membres du CA dans la vie associative du SSM. Ce sont en l'occurrence : la réflexion à l'éclaircissement du rôle et de l'implication du CA dans la vie associative du SSM ; la réflexion à la possibilité de faire tourner effectivement la présidence du CA tous les 2 ou 3 ans afin de redynamiser périodiquement le CA ; la réflexion à l'élargissement des membres du CA à travers le recrutement de nouveaux membres. Ces nouveaux membres devront être recrutés en tenant compte de leur engagement et de leur motivation en faveur des EDR.

10.7.7. Visibilité du projet

Points forts	Points faibles	Potentialités
Déplacements permanents des EMA lors des maraudes ; Couvertures médiatiques de certains événements (Assemblée Générale) ; Organisation d'événements avec MDM et Kanuya ; Reportage sur les EDR et le travail du SSM ; Conférence de restitution des résultats de l'étude de population (quantitative et qualitative)	Certaines personnes rencontrées dans le cadre de l'évaluation disent que le SSM n'est pas bien visible	Organisation de journées portes ouvertes

Tableau 25 : Mesure de la visibilité du projet

La visibilité du projet « Appui aux enfants de la rue à Bamako, Mali » réside dans son système de mise en œuvre. L'une des principales activités du projet est le

déplacement permanent des EMA. Ce qui rend visible le projet à Bamako. La couverture médiatique (radio, télévision) de certains événements (Assemblée Générale par exemple) organisés par le SSM rend aussi visible le projet sur le plan national et international. Des autocollants de la Commission Européenne, principal partenaire financier du projet sont apposés sur les véhicules des EMA afin d'assurer une meilleure visibilité de la CE à travers le projet.

Par ailleurs, le reportage vidéo sur les enfants de la rue à Bamako et l'activité du Samusocial Mali auprès d'eux, reportage diffusé lors de l'Assemblée Générale a participé à la visibilité de l'Action.

Le Samusocial Mali a aussi organisé un événement avec Médecins du Monde Belgique et Kanuya lors de la journée africaine de l'enfant en 2007 et en 2009.

Conclusions partielles, leçons et appréciation globale

Au terme de la mise en œuvre de l'Action « Appui aux enfants de la rue à Bamako, Mali : assistance directe et renforcement de l'action globale menée par l'ensemble des acteurs de la lutte contre l'exclusion sociale des enfants de la rue au Mali », le bilan est globalement satisfaisant au regard des éléments et constatations de l'analyse issus de la mission d'évaluation. La quasi-totalité des activités prévues dans le cadre du projet et amendées à travers les avenants ont été réalisées. Nombre des objectifs visés ont été atteints. En effet, l'impact du projet sur les bénéficiaires est très satisfaisant, l'équipe SSM maîtrise les méthodes Samusocial, les autorités maliennes ainsi que les populations bamakoises prennent conscience du phénomène des Enfants de la Rue.

L'impression des différents acteurs (partenaires financiers, partenaires techniques, partenaires institutionnels, les enfants de la rue) sur le système de réalisation du projet est bonne.

L'appui technique, financier et institutionnel du Samusocial International, le travail en réseau, la réalisation de certaines activités identifiées et inclues dans le projet à travers les avenants, ont largement contribué à favoriser l'atteinte des objectifs du projet, instaurer un professionnalisme adéquat au sein du Samusocial Mali et de ses partenaires locaux garantissant ainsi une viabilité effective de l'Action initiée.

Cependant, certaines faiblesses du projet inhérentes à l'insuffisance d'information et de sensibilisation, les difficultés liées au travail en synergie de l'ensemble des acteurs de la lutte contre l'exclusion des enfants de la rue ont été relevées mais ne sont pas de nature à compromettre véritablement les actions futures du Samusocial Mali.

CONCLUSION GENERALE

L'élaboration de cette thèse a été pour moi un temps de réflexion privilégiée sur un métier (l'évaluation) que j'exerce depuis plusieurs années. Elle m'a permis de prendre de la distance avec le caractère empirique et dogmatique de cette activité. C'est ce que traduit cette formule de C. DUBAR (1998): « Se doter d'un cursus universitaire qui transforme les connaissances empiriques apprises par l'expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évaluées de manière formelle ».

L'évaluation a déjà sa place au sein des Projets d'intervention dans les pays en voie de développement mais de manière très infime et fortuite. Il n'y a pas toujours d'évaluation officielle et explicite pouvant permettre d'améliorer la qualité de l'intervention. Les acteurs des projets se contentent de réaliser les activités mais il manque un questionnement continu sur les différentes actions. Or, Scriven (1967) préconise l'évaluation pour toute intervention en l'attribuant plusieurs fonctions, à savoir la fonction de bilan de l'évaluation sommative qui permet de vérifier la conformité de l'objet ; la fonction de régulation de l'évaluation formative qui cherche à donner du sens à l'objet évalué et à l'inscrire dans un dynamisme de changement.

Mes investigations sur le terrain ont montré qu'il est préférable de faire appel à une évaluation externe pour les évaluations à mi-parcours et de pratiquer une évaluation interne s'agissant des évaluations à niveau zéro (études de faisabilité).

En effet, Pour tester l'hypothèse sur le fait que la pratique de l'évaluation externe à mi-parcours favorise mieux l'atteinte des objectifs visés du projet que l'évaluation externe ex-ante, nous avons comparé 2 projets ayant bénéficié d'une évaluation à mi-parcours à 2 autres projets ayant bénéficié d'une évaluation ex-ante.

Pour le premier cas concernant l'autonomisation de la femme, l'évaluation à mi-parcours a favorisé une meilleure autogestion des femmes par rapport à l'autre groupe où une évaluation ex-ante a été réalisée.

Les femmes du groupe « évaluation à mi-parcours » dépendent moins de leur mari que le groupe « évaluation ex-ante »

En revanche, nous n'avons pas mis en évidence une différence significative entre les 2 groupes par rapport à l'accès des femmes au travail mais cela n'est pas

forcement lié à l'évaluation. La question de l'accès des femmes au travail dépend d'autres facteurs et toutes les activités ne sont pas accessibles aux femmes.

La lutte contre la pratique du mariage forcé a bien réussi dans le groupe avec « évaluation à mi-parcours » par rapport au groupe avec évaluation ex-ante.

Le deuxième cas concernant la promotion des droits des personnes en situation de handicap, l'évaluation externe à mi-parcours a eu des effets très positifs par rapport à l'évaluation externe ex-ante.

Le projet avec évaluation à mi-parcours a favorisé l'accès des personnes handicapées à l'école comparativement au projet avec évaluation ex-ante.

Le groupe avec évaluation à mi-parcours a plus accès à l'emploi.

Dans le groupe avec « évaluation à mi-parcours » on constate une levée du mythe qui entoure la personne en situation de handicap vis-à-vis de l'entourage.

L'évaluation à mi-parcours a aussi favorisé le rapprochement de la personne handicapée à la communauté.

Par ailleurs, la recherche réalisée au cours de cette thèse identifie les raisons expliquant l'insuffisance de la pratique de l'évaluation dans les pays en voie de développement. Ces raisons tournent autour de l'ignorance de l'importance de l'évaluation, de la peur que l'évaluation ne révèle des éléments de mauvaises gestions des projets, de la négligence de l'évaluation lors de l'élaboration des projets… Il est donc important d'expliquer aux gouvernants, aux acteurs de projets que l'évaluation n'est pas « l'œil de Moscou » mais plutôt une pratique obligatoire favorable aux bénéficiaires des projets.

En tant que praticien de l'évaluation, en m'inspirant des auteurs d'évaluation, de l'enseignement reçu lors de cette formation et de mon expérience d'évaluateur de projets d'intervention, j'ai proposé un guide pratique d'évaluation de projets à l'intention de tous les acteurs des projets d'intervention et à l'ensemble des praticiens de l'évaluation, à tous ceux qui souhaitent se lancer dans le domaine de l'évaluation des projets.

Au terme de cette réflexion, le mot conclure n'est pas de mise car l'évaluation est un concept qui ne se conçoit que dans la continuité, le renouvellement, l'incertitude, le questionnement permanent. A la fin de ce travail, il est fondamental pour moi de rappeler que cette étude n'a pas pour objectif de

remettre en cause tel ou tel type d’évaluation ni tel eu tel projet d’intervention. Elle est plutôt une recherche guidée par le souci de participer pleinement à l’amélioration de la qualité des stratégies d’intervention des projets.

BIBLIOGRAPHIE

Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod

Abernot, Y., Jean, R. (2010). *Réussir son master en Sciences humaines et sociales. Problématiques. Méthodes. Outils.* Paris : Dunod

Alkin, M. (1969). Evaluation theory development. *Evaluation comment*. Vol (2), n°1

Alkin, M. & Coyle, K. (1988). Thoughts on evaluation misutilization studies. *Educational Evaluation*, Vol (14), 331-340

Alkin, M. (1990). *Debates on evaluation*. Sage Publications

Ardoino, J. (2000*). Les avatars de l'éducation*. Paris : PUF

Barbier, J.-M. (1990). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF

Barbier, J. M., Bertin, F. et Boru, J.-J. (1996). *Situation de travail et formation.* Paris : l'Harmattan

Bechler, Z. (1987). *Philosophy of Science,* Tel Aviv, University on the Air, Israel Ministry of Defense

Beck, L. et Keddie, N. (1978). Introduction, in : *Women in the Muslim World,* 1-34 Harvard University Press : Cambridge/Massachusetts

Berthoz, A. (2003). *La décision*. O. JACOB

Bonniol, J.-J. & Vial, M. (2000). *Les modèles de l'évaluation.* Bruxelles : De Boeck

Boutinet, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet.* Paris : PUF

Bridier, M. & Michaïlof, S. (1987). *Guide pratique d'analyse de projet, évaluation et choix des projets d'investissements.* Paris : Ed. Economia

Brown, J. (1970). A note on the division of labor by sex. *The American anthropologist.* 1074-1078

Brunel, S. (1991). *Une tragédie banalisée, la faim dans le monde.* Collection Pluriel Intervention, Hachette

Calixthe, B. (1999). *l'é-CRI-ture du corps féminin*. Paris : l'Harmattan

Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et mesure.* Bruxelles : De Boeck

Caws, P. (1965). *The philosophy of Science*, Princeton, D. Van Nostrand

Champagne, F., Contandriopoulos, A. P. & PINAULT, T.R. (1985). Un cadre conceptuel pour l'évaluation des programmes de santé. *Revue d'Epidémiologie et Santé Publique n°33.* Paris : Masson

Champagne, F. & Denis, J.-L. (1990). Pour une évaluation sensible à l'environnement des interventions : analyse de l'implantation. *Service social*, vol. (41), 143-193

Chantal, V., Françoise, J., Laurence, F.-H. (2007). Education pour la santé : les défis de l'évaluation. *La santé de l'homme n°390.* P.12-34

Chodorow, N. (1974). Family structure and feminine personality. In : *Women, Culture and Society*. 43-66. M. Rosaldo, L. Lamphere. Stanford. Stanford University Press

Claudia, R. (1996). *La separation des sexes chez les Zara au Burkina Faso*. Paris : L'Harmattan

Collier, J. et Yanagisako, S. (1987). Toward a unified analysis of gender and kinship. in : *Gender and kinship : Essays Toward a Unified Analysis*. 14-50. Stanford : Stanford Univesity Press

Copi, I. M. (1961), *Introduction to logic*, Londres : Macmillan

Cousins, J.B. & Witmore, E. (1998). Framing Participatory Evaluation. In E. WITHMORE (Ed.), *Understanding and practicing Participatory Evaluation*. (Jossey-Bass), 5-23

Dagenais, C. & Brouchard, C. (1993). *Les programmes de soutien intensif aux familles. Intervention massive ou intervention magique ?* Prisme

Dagenais, C. & Brouchard, C. **(**1996). L'impact des programmes de soutien intensif visant à maintenir les enfants et adolescents dans leur famille. *Revue canadienne de santé mentale communautaire,* vol.(15), P. 63-82

Danancier, J. (2004). *Mener l'évaluation interne dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux.* Paris : Dunod

Dan, F.-B. (2003). *Pratiques associatives au Féminin*. Paris : CESOL et Ligue de l'Enseignement

Dan, F.-B. (2004). *Les bénévoles et leurs associations. Autres réalités, autre sociologie ?* Paris : l'Harmattan

Dan, F.-B. (2007). *L'engagement bénévole des étudiants, le pouvoir d'agir.* Paris : l'Harmattan

Dauvin, P., Siméant, J. (2002). *Le travail humanitaire. Les acteurs des ONG du siège au terrain.* Paris : Presses des Sciences Po

De Ketele, J.-M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou perspective*? Bruxelles : De Boeck

Drouard, J. P. (1997). Former en Sibérie. *Soins Formation Pédagogie Encadrement n°21*. P. 51-54

Dubar, C. (1998). *Construction des identités sociales et professionnelles*. A.COLIN

Eme, B. (2001). *Les Associations ou les tourments de l'ambivalence,* Paris : CRIDA

Empereur-Bissonnet, P. (1995). L'aide au développement sanitaire en Afrique : bilan et perspectives, *la revue Agora n°36,* P. 43-50

Erny, P. (1979). *L'enseignement dans les pays pauvres, modèles et propositions.* Paris : l'Harmattan

Fishebein, M. et Ajzen, I. (1975) *Belief, attitude, intention and behaviour : An introduction to theorie and reaserch*. Don Mills : Addition-wesley

Gagnayre, R., d'Ivernois, J.F. (1994). Place de la formation des personnels de santé dans les actions d'aide humanitaire. In Brucker G., Verber, F. *Médecine humanitaire.* Paris : Flammarion

Gagnayre, R., d'Ivernois, J. F. (1994). *Les stratégies d'enseignement, dossier documentaire.* Département de Pédagogie des Sciences de la santé, UFR Bobigny, Université Paris Nord

Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*, New York : Basic Books

Gildemeister, R. et Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigesclechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In : *traditionen,. Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie.* 201-254. Fribourg/Brisgau : Knapp, G. Wetterer, A.

Giordono, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*. Paris : EMS

Godin, G. (2002). Le changement des comportements de santé in Fisher G-N, *chapitre 17, traité de psychologie de la santé*. Paris : Dunod

Goetz, J. P. et Lecompte, M. D. (1984), *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research,* Londres : Academic Press

Grawitz, M. (1986*). Méthodes des sciences sociales*. Paris : Ed Dalloz

Guilbert, J. J. (1981). Guide pédagogique pour les personnes de santé. *Publication offset n°35.* P.331. Genève : OMS

Hall, T. L. et Mejia, A. (1979). *La planification des personnels de santé, principes, méthodes.* Genève : OMS

Hempel, C. G. (1965), *Aspects of Scientific Explanation and other Essays in the philosophy of science*, New York : Free Press

Ibriga, L.-M. (1998). Le statut des ONG du Sud : réalités, problèmes et enjeux - analyse à partir du cas burkinabé. In Deler J.-P., Fauré Y.-A., Piveteau A. et Roca P.-J. *ONG et développement - Société, économie, politique.* Paris : Karthala, p. 501-512

Jacob, S. (2006). Trente ans d'évaluation de programme au Canada : L'institutionnalisation interne en quête de qualité. *Revue française d'administration publique*. (n°119). P. 515-532

Jacques, I. (1997). *La fin des militants.* Paris : Edition de l'Atelier

Jacques, T. G. (2000). *Le don, la dette et l'identité.* Paris : La Découverte

Jaffré, Y. (1991). *Anthropologie de la santé et éducation pour la santé. Cahier Santé n°1*. P.14

Jaffré, Y. (1990). Education et Santé. In *Société, Développement et Santé.* Université Francophones. Ed. Elipse/Aupelf

Jean-Paul, S. (1948). *Qu'est ce que la littérature ?* Paris : Idées NRF

Jean-Pierre, F. (1989). *Le temps des bénévoles.* Cahier CFPS. Sion

Johanna, S., Pascal, D. (2004). *ONG et humanitaire.* Paris : l'Harmattan

Kant, E. (1991). *La raison pratique, textes choisis.* Paris : PUF

Kincheloe J. L. et Mclaren, P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research, dans Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative research*. Sage publications

Ki-Zerbo, J. (1990). *Eduquer ou Périr*. Paris : L'Harmattan

Korten, D.C. (1987). Third Generation NGO Strategies : A Key to People-centered Development. In *Development alternatives : the challenge for NGOs*. World development, Pergamon Press, Oxford, Supplément (vol. 15), p. 145-160

Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion

Lagroye, J. (1991). *Sociologie politique.* Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz

Lapeyssonnie, L. (1988). *La médecine coloniale.* Paris : Seghers

Leclerq, D. (1993). *Psychologie éducationnelle, agrégation. Notes provisoires.* Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Liège

Levin-Rozalis, M. (2009). Recherche et évaluation de programme. In (Valéry Ridde et Christian Dagenais). *Approches et pratiques en évaluation de programme.* Montréal : Les presses de l'Université de Montréal

Lucila Jallade, Mohamed Radi et Serge Cuenin (2001). *Politiques et Programmes nationaux d'Education face à la Coopération Internationale.* UNESCO

Maders, H.-P. (2000). *Conduire une équipe projet.* Paris : Ed. D'Organisation

Marchand, C. (1994). *La formation des personnels de santé dans les pays en situation instable. Evaluation d'une formation d'infirmiers spécialisés en anesthésie et réanimation au Cambodge.* Mémoire de Maîtrise Universitaire de pédagogie des Sciences de la santé. Université Paris Nord, Bobigny

Marchand, C., Gagnayre, R., d'Ivernois, J. F. (1994). Evaluation d'un programme de formation d'infirmiers spécialisés en anesthésie et réanimation au Cambodge. *Cahier Santé n°5.* P. 101

Marcel, M. (1924). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, in l'*Année Sociologique*

Magill, M.K., France, R. D., Munning, k. A. Educational relationship. *Med teacher n°2* (vol 8). P. 149-54

Maud, S. (1999). *Les Mondes Sociaux du travail Citoyen.* Thèse, Université de Nantes

Mernissi, F. (1975). *Geschlecht, Ideologie, Islam.* Frauenbuchverlag : Munich

Mesnard, P. *La victime écran. La représentation humanitaire en question.* Paris : La discorde

Monnier, E. (1992). *Evaluation de l'action des pouvoirs publics : Du projet au bilan.* Paris : Economica

Muller, J.-D. (1989). *Les ONG ambiguës : aides aux Etats, aides aux populations ?* Paris : l'Harmattan

Nancy, L. P. (2009). La construction du modèle logique d'un programme. In (Valéry Ridde et Christian Dagenais). *Approches et pratiques en évaluation de programme.* Montréal : Les presses de l'Université de Montréal

Nadeau, M. A. *(1981). L'évaluation des programmes d'études : théorie et pratique.* Québec : Les presses de l'Université de Laval

Olivier De Sardan, J. P. (1998). *Anthropologie et développement.* Paris : Karthala

Olivier De Sardan, J. P. (1990). Société et développement. In (Fassin, D. et Jaffré, Y.) *Développement et santé.* Universités Francophones

Olivier, D., Michèle, B., Claude, B. (2012). *Clinique psychanalytique de l'exclusion.* Paris : Dunod

Ortner, S. (1974). Is female to male as nature to culture? In : *Women, Culture, and Society.* P. 67-88. M. Rosaldo, L. Lamphere. Stanford. Stanfor University Press

Papanek, H. (1973). Purdah : separate worlds and symbolic shelter. Comparative Studies in : *Society and History*, vol. 15 : 289-325

Patton, M. Q. (2006). *Evidence-based Policy : a realist Perspective*. Sage publications.

Pawson, R. & Tiller, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Sage Publications.

Petit, G. (1991). *Le rôle formateur des membres de l'encadrement des entreprises.* Lyon : Graduate School of Business

Petras, J. (1991). Democratia y pobreza o pobreza de la democracia ? Agosto : Punto Final

Philippe, R. (2004). *Les ONG*. Paris : La Découverte

Philippe, R. (2008). *Une histoire de l'humanitaire*. Paris : La Découverte

Pierre, M. (1945). *De l'échange chez les néo-calédoniens.* Paris : Journal des océanistes

Pineault, R. & Daveluyc (1986). *La planification de la santé ; concepts, méthodes, stratégies*. Montréal : Agence d'Arc Inc.

Piotrow, T. P. (1992). Etapes du changement de comportement, fiche de référence 7, atelier de consensus sur l'IEC / PF / MST / SIDA, 7 au 11 décembre, Antanarivo, Madagascar

Pirotte, C. et Husson, B. (1997). *Entre urgence et développement, pratiques humanitaires en questions.* Paris : Karthala

Pissaro, B. (1991). *Les inégalités dans la ville.*- Congrès international du centre de coordination communautaire en éducation pour la santé : le social dans la santé. Liège

Piveteau, A. (1994). *ONG et développement agricole au Burkina Faso : présence majeure et effets mineurs.* Ouagadougou : ORSTOM, dot. N°6

Piveteau, A. (1996). Affluence et influence des organisations non gouvernementales au Burkina Faso. In COBEA@ASEG/ORSTOM. *L'efficacité de l'aide française au Burkina Faso.* Rapport provisoire : Ministère de la Coopération, p. 27-48

Piveteau, A. (1997). *Le discours des O.S.I. françaises ou Les mondes de la solidarité internationale.* Bordeaux : UMR REGARDS (rapport établi pour le compte de Coordination Sud. P.27)

Piveteau, A. (1998). *L'évaluation des petites opérations des ONG : une analyse économique à partir d'actions agricoles réalisées au Burkina Faso.* Thèse de doctotrat, Université de Bordeau IV

Piveteau, A. (2004). *Evaluer les ONG.* Paris : Kathala

Popper, K. R. (1959). *The logic of scientific Discovery*. Londres : Hutchinson and Co.

Quivy, R. & Van Campenhoud, L. (1995*). Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod

Raynal, F. et Reunier, A. (1997*). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés.* Paris : ESF

Ridde, V. (2005). S'informer avant de réaliser pour la première fois une évaluation de programme en promotion de la santé, Review of ealth promotion and education online. (www.rhpeo.org/reviews/2005/30/index.htm)

Ridde, V. Dagenais, C. (2009). *Approches et pratiques en évaluation de programme.* Montréal : Les presses de l'Université de Montréal

Rogers, S. (1978) Woman's place : a critical review of anthropological theory. Comparative studies*.* In : *society and history*, vol. 10, P. 123-162

Rony, B. et Brunel, S. (2004). Les ONG et l'Afrique, Questions internationales n°5

Rony, B. et Philippe, M. (2000). *Humanitaire, La politique du moindre pire ?* Paris : La Découverte

Rony, B. et Portevin, C. (2006). *Penser dans l'urgence, parcours critique d'un humanitaire*. Paris : Seuil

Rony, B. (2000). *Action humanitaire*. Paris : Flammarion

Rosaldo, M. (1974). *Woman, culture and society.* Stanford : Stanford University Press

Rubin, G. (1975). The traffic in women : notes on the political economy of sex. In : *Towards an anthropology of women.* 157-210. R.Reiter. New York : monthly review press

Sabar, N. (1990). *Qualitative research in Teaching and learning,* Tel Aviv, Massada Press

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. (R. Tyler). *Perspectives of curriculum evaluation.* Chicago: Rend Mc. Nally

Shadish, W.R. (1998). Evaluation theory is who we are. *American Journal of Evaluation*. (Vol.19), 1-19

Simone, De B. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard

Smith, B. (1990). *More than altuism, the politics of private foreign aid.* Princeton University Press

Squire, L. (1997). Evaluating the effectiveness of poverty alleviation programs. In Picciotto, R. et Rist, R.C. *Evaluation and Development -Proceedings of the 1994 World Bank Conference.* Washington : OED, p. 44-53

Stufflebeam Foley, W.J. & al. (1971*). Educational, evaluation and decision making*. (F. E. Peacock). Ithaca III

Tall, D. (2008). *Projets financés par l'aide extérieure au profit de l'enseignement secondaire au Burkina Faso : quelques leçons majeures à retenir de la décennie écoulée.* Mémoire de DESS, IIEP/MST Paris

Tendler, J. (1982). Turning private voluntary organizations into development agencies : questions for evaluation. *A.I.D. Program evaluation discussion paper n°I2.* U.S. Agency for International Development. P.151

Tim, J. (2002). *S'engager, les nouveaux militants, activistes, agitateurs.* Paris : Autrement

Touati, A. (1991). *Autonomies. Constructions et limites.* Marseille : Ed. Hommes et perspectives

Tucker, A. S. et Dempsey, J. V. (1991). A Semiotic model for Program evaluation, *The American Journal of Semiotics*, (vol. 8), n°4, P. 73-103

Viveret, P. (1989). *L'évaluation des politiques et des actions publiques.* Paris : La documentation Française coll. (Rapports officiels)

Zagré, P. (1994). *Les politiques économiques du Burkina Faso.* Paris : Karthala

Autres textes de bases :

Arrêté N° 98-003/MEBA/SG du 16 janvier 1998 portant attributions, organisation et fonctionnement du Bureau des projets Education au Burkina Faso.

Arrêté N° 99-044/MESSRS/CAB/PEPP du 15 juin 1999, portant organisation de l'unité de coordination du Projet enseignement post-primaire (PEPP) au Burkina Faso.

Arrêté N° 007/MESSRS/SG du 16 Août 1994 portant fixation des effectifs dans les classes au Burkina Faso.

Association Française des Volontaires du Progrès (1987). Rapport annuel d'activité - délégation du Burkina Faso, Ouagadougou.

Banque Mondiale. (1986). *Document d'évaluation du projet d'enseignement Post-Primaire (PEPP1) au Burkina Faso.*

Banque Mondiale. (2006). *Document d'évaluation du projet enseignement post-primaire (PEPP2) au Burkina Faso.*

Banque Mondiale. (2008). *Fiche descriptive sur les instruments de financement en matière d'aide aux pays.* www.worldbank.org/HZ24GT0KV0

Bureau du Secrétariat des Organisations Non Gouvernementales (1994). *Liste alphabétique des Organisations non gouvernementales intervenant au Burkina Faso*

Bureau du Secrétariat des Organisations Non Gouvernementales (1996). *Contribution des ONG au développement économique et social. Période du plan quinquennal 1991-1995, bilan physique et financier*. Ouagadougou : Ministère de l'Economie et des Finances, Direction générale de la Coopération

Burkina Faso. Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique. (1995). *Plan de Développement de l'Enseignement Post-Primaire au Burkina Faso 1996-2005*

Burkina Faso. Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (1998). *Manuel d'exécution du projet Enseignement Post-Primaire*

Burkina Faso. Ministère de l'économie et du développement. (2004). *Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP)*

Burkina Faso. Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique. (2004). *Rapport d'achèvement du Projet Enseignement Post-Primaire*

Burkina Faso. Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique. (2004). *Evaluation de l'impact du Projet Enseignement Post-Primaire et de la pérennisation des acquis*

Burkina Faso. Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique. (2004). *Evaluation de l'impact de la formation et de la documentation sur la qualité de l'enseignement post-primaire*

Burkina Faso. Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique. (2004). *Evaluation des investissements du PEPP et de leurs impacts sur le système éducatif*

Burkina Faso. Ministère de l'économie et du développement. (2007). *Quatrièmes Assises de l'Assemblée générale des Chefs de projets*

Burkina Faso. Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique. (2007). *Rapport de fin d'exécution du Programme professionnalisation de l'Enseignement technique et professionnel*

Burkina Faso. Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique. (2007). *Propositions de redimensionnement des activités du Projet*
Education V

Burkina Faso. Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique. (2007). *Bulletin des statistiques scolaires et universitaires 1989/1990 à*
2005/2006

Burkina Faso. Ministère des Finances et du Budget. (2005). *Evaluation du nouveau dispositif de gestion financière du PDDEB à travers le compte d'affectation spéciale du trésor intitulé : Fonds de soutien au développement de l'enseignement de base(FSDEB)*

Décret N°2007-542/PRES/PM/MESSRS du 6/09/2007 portant organisation du Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique au Burkina Faso

Décret N°2003-269/PRES/PM/MFB du 27 mai 2003, portant réglementation générale des achats publics au Burkina Faso

Décret n° 2001-179/PRES/PM/MEBA du 2 mai 2001 portant adoption de la lettre de politique éducative au Burkina Faso

Fonds Africain de Développement. (1989). *Conditions générales applicables aux accords de prêt et aux accords de garantie*

Fonds Africain de Développement. (1991). *Rapport d'évaluation du Projet d'amélioration de la qualité des enseignements primaire et secondaire* (projet Education III/BAD*)*

Fonds Africain de Développement. (2003). *Projet d'appui à l'éducation de base et au renforcement des capacités* (Education V : rapport d'évaluation)

Fonds Africain de développement. (2006). *Rapport d'achèvement du Projet d'amélioration de la qualité des enseignements primaire et secondaire* (projet Education III/BAD)

France : Ministère des affaires étrangères et européennes. Direction générale de la coopération internationale et du développement. (2007) *La coopération française face aux défis de l'éducation en Afrique : l'urgence d'une nouvelle dynamique*

France : Ministère des Affaires étrangères et Européennes. *Aide française : stratégie sectorielle Education. (2005).* 6 p. www.diplomatie.gouv.fr/fr/actions-France

Nations Unies, (1979). Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes.

Nations Unies, (2004). Normes d'évaluation dans le système des Nations Unies one line www.wipo.int/about-wipo/fr/oversight/evaluation/

OCDE (1990). *Répertoire des organisations non gouvernementales de développement dans les pays membres de l'OCDE.* Paris : OCDE. 708 p.

OCDEBBID. (1989). *L'impact des projets d'aide au développement sur la pauvreté*. Paris : OCDE. 110 p.

ONPE. (1994). *L'impact des activités des ONG sur l'emploi au Burkina Faso.* Ouagadougou : Service des études statistiques

RCD-82. (1982). *Rapport annuel sur l'assistance extérieure au développement de la Haute Volta.* Ouagadougou : PNUD, Centre de documentation

RCD-83. (1983). *Rapport annuel sur l'assistance extérieure au développement du Burkina Faso.* Ouagadougou : PNUD, Centre de documentation

RCD-84. (1984). *Burkina Faso : rapport sur l'assistance au développement en 1984.* Ouagadougou : PNUD, Centre de documentation.

RCD-85. (1985). *Burkina Faso : rapport sur l'assistance au développement en 1985.* Ouagadougou : PNUD, Centre de documentation.

RCD-86 (1988). *Co-opération au Développement : Burkina Faso, rapport 1986.* Ouagadougou : PNUD, Centre de documentation.

RCD-87 (1989). *Co-opération au Développement : Burkina Faso, rapport 1987.* Ouagadougou : PNUD, Centre de documentation.

RCD-90 1992. *Co-opération au Développement : Burkina Faso, rapport I988-1989-1990.* Ouagadougou : PNUD, Centre de documentation

Société française de l'évaluation. (2006). Charte de l'évaluation des politiques publiques. (Version révisée)

SIGLES ET ABREVIATIONS

AFD : Agence Française de Développement

APAFE : Muso Danbé : Appui à la Promotion des Aides Familiales et à l'Enfance

APE : Association des Parents d'Elèves

ARCAD-SIDA : Association de Recherche, de Communication et d'Accompagnement à Domicile

BAD : Banque Africaine de développement

BCEAO : Banque Centrale des Etats de l'Afrique de l'Ouest

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle

BEPE : Bureau d'Exécution du Projet Education

BF : Burkina Faso

BIRD : Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement

BM : Banque Mondiale

CAAC : Cellule d'Appui, d'Accompagnement et de Conseils

CAST : Compte d'Affectation Spéciale du Trésor

CA : Conseil d'Administration

CEAO : Centre d'Accueil, d'Ecoute et d'Orientation pour enfant

CDI : Cadre de Développement Intégré

CEG : Collège d'Enseignement Général

CE : Commission Européenne

CEP : Certificat d'Etudes Primaires

CESAC : Centre d'Ecoute, de Soins, d'Accompagnement et de Conseils

CETF : Centre d'Enseignement Technique Féminin

CETP-BB : Centre d'Enseignement Technique Professionnel Dr Bruno Buchwieser

CFFA : Centre de Formation Féminine et Artisanale

CHUSIP : Centre d'Hébergement d'Urgence avec Soins Infirmiers et Psychologiques

CICR : Comité International de la Croix Rouge

CID : Circuit Intégré de la Dépense

CMA : Centre Mobile d'Aide

CSLP : Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté

CSPS : Centre de Santé et de Promotion Sociale

DAF : Direction de l'Administration et des Finances

DAO : Dossier d'Appel d'Offres

DCE : Délégation de la Commission Européenne

DCMP : Direction Centrale des Marchés Publics

DEP : Direction des Etudes et de la Planification

DGAHC : Direction Générale de l'Architecture, de l'Habitat et de la Construction

DGB : Directeur Général du Budget

DGESG : Direction Générale de l'Enseignement Secondaire Général

DGCOOP : Direction Générale de la Coopération

DGIFPE : Direction Générale des Inspections et de la Formation des Personnels de l'Education

DRES : Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire

DR/MESSRS : Direction Régionale du MESSRS

DRH : Direction des Ressources Humaines

DR/MESSRS : Direction Régionale du MESSRS

DRPFEF : Direction Régionale de la Promotion de la Femme, de l'Enfance et de la Famille

DSO : Directeur de la Solde et de l'Ordonnancement

DSRP : Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté

DUE : Délégation de l'Union Européenne

EDR : Enfant de la Rue / Enfant des Rues

ECPAT: End child prostitution, child pornography and the trafficking of children for sexual purpos

EMA : Equipe d'Aide Mobile

ES : Enseignement Secondaire

ES : Educateur Social

FAD : Fonds Africain de Développement

FCFA : Franc de la Communauté Financière Africaine

FSN : Fonds Spécial du Nigéria

GAR : Gestion Axée sur les Résultats

IDA : Association Internationale pour le développement

IDH : Indice de Développement Humain

INSD : Institut National de la Statistique et de la Démographie

ISO : International Standard for Organisation

IST : Infection Sexuellement Transmissible

LNBTP : Laboratoire National du Bâtiment et des Travaux Publics

LPB : Lycée Professionnel de Bobo-Dioulasso

MAE : Ministère des Affaires Etrangères

MAJO : Mouvement Autrichien des Jeunes Ouvrier

MDM Belgique : Médecin du Monde Belgique

MIGA : Agence Internationale de Garantie des Investissements

NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

OCECOS : Office Central des Examens et Concours du Secondaire

ONG : Organisation Non Gouvernementale

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

PED : Pays En Developpement

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

PDEP : Plan de développement de l'Enseignement Post-primaire

PMR : Pays Membres Régionaux

PIB : Produit Intérieur Brut

PG : Payeur Général

PMR : Pays Membres Régionaux

RNB: Revenu National Brut

SFI: Société Financière Internationale

SG : Secrétaire général

SSI : Samusocial International

SSM : Samusocial Mali

SWAP : Sector Wide Approach

UE : Union Européenne

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

UC: Unité de Compte

VIH : Virus de l'Immunodéficience Humaine

TABLE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : LES QUATRE STADES DE RELATION PÉDAGOGIQUE EN FORMATION HUMANITAIRE 108

TABLEAU 2 : POINTS COMMUNS ET DIFFÉRENCES ENTRE L'ÉVALUATION ET LA RECHERCHE DE MIRI LEVIN-ROZALIS (2009) 137

TABLEAU 3 : AUTOGESTION 166

TABLEAU 4 : AUTOFINANCEMENT 167

TABLEAU 5 : EXERCICE DE TOUTE SORTE D'ACTIVITÉ 168

TABLEAU 6 : MARIAGE FORCÉ 169

TABLEAU 7 : ACCÈS À L'ÉDUCATION 174

TABLEAU 8 : ACCÈS À L'EMPLOI 175

TABLEAU 9 : LEVÉE DU MYTHE QUI ENTOURE LA PSH VIS-À-VIS DE L'ENTOURAGE 176

TABLEAU 10 : RAPPROCHEMENT DE LA PH À LA COMMUNAUTÉ 177

TABLEAU 11 : PLANNING PRÉVISIONNEL DE L'ÉVALUATION DU SAMUSOCIAL MALI 227

TABLEAU 12 : RÉFÉRENCES TECHNIQUES DE TROIS MISSIONS RÉALISÉES 229

TABLEAU 13 : L'OFFRE FINANCIÈRE DE L'ÉVALUATION DU SAMUSOCIAL MALI 230

TABLEAU 14 : PERTINENCE DES TOURNÉES DES RUES 244

TABLEAU 15 : PERTINENCE DU TRAVAIL EN RÉSEAU 249

TABLEAU 16 : PERTINENCE DE LA FORMATION DES INTERVENANTS DU SSM ET DE SES STRUCTURES PARTENAIRES 253

TABLEAU 17 : ANALYSE DE L'ANALYSE ET DU PLAIDOYER 255

TABLEAU 18 : MESURE DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DU PROJET 258

TABLEAU 19 : MESURE DE L'EFFICIENCE DU PROJET 261

TABLEAU 20 : MESURE DE LA DURABILITÉ DU PROJET 263

TABLEAU 21 : LES EFFETS DU PROJET 266

TABLEAU 22 : CAPACITÉ DU SSM SUR LE PLAN PARTENARIAL 280

TABLEAU 23 : CAPACITÉ DU SSM SUR LE PLAN ORGANISATIONNEL 283

TABLEAU 24 : CAPACITÉ DU SSM SUR LE PLAN ADMINISTRATIF 284

TABLEAU 25 : MESURE DE LA VISIBILITÉ DU PROJET 285

TABLE DES FIGURES

FIGURE 1 : MODÈLE LOGIQUE D'UN PROJET 26

FIGURE 2 : GRAPHIQUE REPRÉSENTATIF DES RAISONS DE L'INSUFFISANCE DE LA PRATIQUE DE L'ÉVALUATION 180