



RÉSEAU D'ÉTUDES ET DE RECHERCHE SUR LES
POLITIQUES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

Juin 2012

La Lettre du NORRAG 47

**L'optimisation des ressources dans
l'éducation internationale
Un nouveau monde de résultats et
d'impacts?**

Editeur: Kenneth King

Adresse éditoriale pour ce numéro spécial:

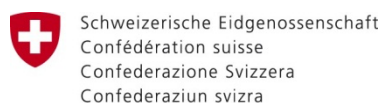
Kenneth King,
Saltoun Hall, Pencaitland, Ecosse, EH34 5DS, Royaume-Uni
E-mail: Kenneth.King@ed.ac.uk

Soutien éditorial: Robert Palmer
E-mail: rob.palmer@norrags.org

Adresse de la coordination :

Michel Carton,
Institut de Hautes Etudes Internationales et du Développement (IHEID)
Case Postale 136, Rue Rothschild 24, 1211 Genève 21, Suisse
E-mail: michel.carton@graduateinstitute.ch

La Lettre du NORRAG est soutenue par le Département du développement international du Royaume-Uni (DFID), tandis que la coordination du NORRAG et la traduction de la Lettre du NORRAG en français et en espagnol sont soutenues par la Direction du développement et de la coopération suisse (DDC). La diffusion de la Lettre du NORRAG lors de réunions clés est assurée par l'Organisation néerlandaise pour la coopération internationale dans l'enseignement supérieur (NUFFIC). Aucune de ces agences n'est bien entendu responsable du contenu de la Lettre du NORRAG.



Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



Disponible sur le site internet www.norrags.org à partir de juin 2012

Qu'est-ce que le NORRAG?

Le NORRAG (Network for Policy Research, Review and Advice on Education and Training) est un réseau qui vise à promouvoir une analyse critique des politiques de coopération internationale en matière d'éducation et de formation. Il vise également à améliorer l'échange entre ses membres, qui sont basés à l'université, dans des centres de recherche, des agences de développement et des ONG.

Les quatre objectifs du NORRAG peuvent se résumer ainsi:

1. La collecte d'information, la synthèse des recherches, et l'analyse critique dans le domaine des politiques internationales d'éducation et de formation;
2. La diffusion d'information et d'analyses critiques sur les politiques internationales d'éducation et de formation;
3. Le plaidoyer pour une analyse critique des politiques et stratégies internationales en matière d'éducation et de formation;
4. La coopération avec d'autres réseaux pour échanger informations et expérience, co-organiser des activités et renforcer le plaidoyer.

Les principaux instruments de travail du NORRAG sont ses publications (la Lettre du NORRAG et les "Policy Briefs"), son site Internet, et l'organisation de (ou la participation à) des réunions ou conférences.

Pour plus d'informations, veuillez visiter notre site : www.norrag.org

Qu'est-ce que la Lettre du NORRAG?

La Lettre du NORRAG (NORRAG NEWS) est une lettre d'information électronique qui paraît deux fois par an. Cette lettre comprend plusieurs articles, courts et critiques, qui traitent de ce qu'impliquent les résultats des recherches pour les politiques internationales en matière d'éducation et de formation, et/ou des effets qu'ont, sur les pratiques, les nouvelles politiques formulées par les agences multilatérales ou bailleurs de fonds.

La spécialité du NORRAG est d'identifier des fils conducteurs dans les discours actuels en matière de coopération éducative, et de les soumettre à une analyse critique dans les numéros thématiques spéciaux de la Lettre du NORRAG.

Une liste complète du NORRAG NEWS est disponible à la fin de ce numéro.

La Lettre du NORRAG 47 UN NUMÉRO SPÉCIAL

Résultats et impacts de la coopération internationale en éducation : en a-t-on pour son argent ?

Ce numéro spécial est consacré à l'émergence du discours sur le « rapport coût-performance »¹ dans toute sa complexité, dans le contexte des politiques d'aide. Cette tendance peut être considérée comme positive, dans la mesure où elle constitue une réaction à l'opinion générale (et en particulier à la vision des médias) selon laquelle l'argent de la coopération internationale a été gaspillé.

Dans le langage courant, un bon rapport coût-performance signifie que l'on a fait une bonne affaire : « la preuve d'un bon rapport coût-performance est de croire ou de conclure que les biens/services reçus sont à la hauteur du prix payé ». En d'autres termes, c'est le **bénéficiaire** des biens ou des services qui décide s'il en a eu pour son argent. Lorsque l'on parle de rapport coût-performance dans le domaine de la coopération au développement, cependant, il semblerait que ce soit souvent l'inverse: c'est le **donateur** et pas le bénéficiaire qui semble décider. Il y a là un paradoxe qui va être exploré dans ce numéro spécial.

Si la coopération au développement est une sorte de don, alors peut-être y a-t-il quelque chose de gênant dans le fait que les donateurs calculent si leur don a un bon rapport coût-performance ? Dans la coopération traditionnelle de l'OCDE, l'aide au développement fournie aux pays les plus pauvres n'est pas supposée être réciproque, bien que des conditions puissent y être attachées. Il peut en revanche en être autrement dans la coopération Sud-Sud pour les donateurs hors-CAD, qui s'attendent à une situation « gagnant-gagnant » et où le résultat escompté est un « développement commun » entre les partenaires, et pas entre des « donateurs » et des « récipiendaires ». Mais si le donateur tient les rênes et qu'il dit, par exemple, « un bon rapport coût-performance dans notre agence signifie que nous maximisons l'impact de chaque livre/dollar dépensé pour améliorer la vie des pauvres », cela pourrait signifier, de nouveau, que le donateur décide de la valeur de l'aide.

Durant le « festival des dons » qu'est la période de Noël, dans de nombreux pays, il y a d'innombrables raisons pour offrir des cadeaux; toutefois, il est certain que ce n'est pas uniquement en offrant des cadeaux utiles que l'on en a pour son argent.

L'aide au développement peut prendre des formes encore plus variées. Ainsi, la coopération au développement sous la forme d'un soutien budgétaire général ou sectoriel (*general budget support, GBS ; sector budget support, SBS*) est relativement difficile à évaluer ; il n'est pas aisé, en effet, de la singulariser pour faire ressortir sa dimension britannique, danoise ou allemande. Autrement dit, il peut être plus facile de déterminer la valeur de l'aide liée, pourtant tant décriée, puisqu'elle est souvent plus visible que le *GBS* ou le *SBS*. L'aide utilisant les systèmes des pays peut être plus difficile à déchiffrer.

La poursuite d'une optimisation des ressources est donc confrontée à un premier dilemme: *Certaines des nouvelles modalités de l'aide, comme le SBS ou le GBS, sont-elles plus difficiles à évaluer rigoureusement en termes d'impact identifiable et visible ?* Le cas échéant, cela pourrait signifier que

¹ N.d.T: L'expression anglaise « Value for Money (VfM) », qui apparaît tout au long de cette publication, a été traduite alternativement par « rapport coût-performance » ou « optimisation des ressources ».

le rapport coût-performance a une connotation différente pour certains des donateurs traditionnels que pour certains des « nouveaux donateurs » ou « donateurs émergents ».

De l'aide pour les bénéficiaires dignes de confiance ou plus d'aide pour les Etats fragiles ? Il s'agit là du deuxième défi à surmonter dans l'évaluation du rapport coût-performance. Pour les agences d'aide, les individus les plus défavorisés continuent à être les cibles principales ; néanmoins, bon nombre d'entre eux vivent dans ce que l'on appelle, maladroitement, des Etats fragiles. Si l'argent de la coopération doit cibler toujours davantage les Etats fragiles, dotés de faibles capacités institutionnelles, cela ne constitue-t-il pas un défi particulier pour l'optimisation des ressources ?

Mesurer le rapport coût-performance ? Si le rapport coût-performance vise à mesurer et démontrer l'impact de ce qui a été fourni ou atteint, le troisième défi réside dans le fait que certaines choses sont plus faciles à mesurer que d'autres, comme le taux de scolarisation plutôt que la qualité de l'enseignement, le nombre de moustiquaires distribuées plutôt que l'influence des politiques. En d'autres termes, nous devons définir : *A qui appartiennent les valeurs ? A qui appartient l'argent ? Quel genre d'impact cherchons-nous ? Quel genre d'indicateurs voulons-nous utiliser ?*

Evaluer rapidement ou durablement ? Quatrièmement, quand est-il le plus approprié d'évaluer le rapport coût-performance d'un projet ou d'un programme d'aide ? Il y a, certes, de bonnes raisons à analyser l'impact pendant la durée de vie du projet ; mais qu'en est-il une fois le projet terminé ? Que faire si le projet n'a d'effet que pendant qu'il est financé ? Y a-t-il des moyens d'évaluer les effets à long terme du financement ?

Les autres membres de la famille du rapport coût-performance ? Sitôt que nous commençons à examiner l'influence croissante du rapport coût-performance, nous tombons sur d'autres membres de sa « famille » : les Résultats, l'Impact, les Effets et, bien entendu, l'Efficacité. Quelles sont les relations entre eux ? Et ensuite, nous nous rendons compte qu'il existe toute une série d'instituts et de groupes de réflexion consacrés à l'analyse de ces notions, comme le *Results for Development Institute* (R4D) fondé en 2007 et l'Initiative internationale pour l'évaluation d'impact (*International Initiative for Impact Evaluation*, 3ie) créée en 2009, pour n'en citer que deux. Toutefois, les institutions de ce type sont nombreuses et souvent dotées d'excellentes capacités.

Quel est l'impact de l'évaluation de l'impact dans le Sud ? Quels sont les effets des changements du discours de l'aide dans le Nord sur les projets et programmes menés dans le Sud ? Les coûts de « transaction » des propositions et des rapports finaux augmentent-ils à mesure que la demande pour des impacts concrets et des résultats réels augmente ? Comment cela affecte-t-il les ONG, les sociétés de conseil, les chercheurs et les décideurs politiques du Nord et du Sud ?

Qu'en est-il du rapport coût-performance dans la recherche ? Le discours sur l'évaluation commence-t-il à affecter les stratégies de recherche, et cela contribue-t-il à expliquer l'intérêt croissant pour les Essais contrôlés randomisés (ECR) et leur application aux sciences sociales, y compris à l'éducation ? Le discours peut-il aider à combler l'écart entre les mondes de la recherche et des politiques ?

Enfin, que signifie ce discours pour la Lettre du NORRAG (LN) et pour les membres du NORRAG ? Ne devrions-nous pas nous préoccuper davantage de l'impact que nous avons sur nos 3'700 membres inscrits, dont 40% sont basés dans le Sud ? Avec nos quatre objectifs (voir page iii), ne devrions-nous pas chercher à en savoir davantage sur l'influence de chaque numéro spécial de la LN ? Nous faisons ici quelques propositions pour y parvenir. Mais surtout, nous souhaitons présenter, dans ce numéro spécial de la LN, l'avis de nos membres, qu'ils soient responsables politiques (au Nord comme au Sud), ou issus des ONG, des sociétés de conseil et des milieux académiques.

Table des matières

AVANT-PROPOS.....	1
<i>Kenneth King</i> <i>Université d'Edimbourg et NORRAG</i>	
EDITORIAL	2
<i>Kenneth King</i> <i>Université d'Edimbourg et NORRAG</i>	
CONCEPTUALISER LE DISCOURS SUR LE RAPPORT COÛT-PERFORMANCE	7
L'OPTIMISATION DES RESSOURCES DANS L'EDUCATION	8
<i>Chris Winch</i> <i>Kings College London</i>	
L'APPROCHE « COUT-PERFORMANCE » DU DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION INTERNATIONALE, OU LA DIFFICULTE D'EVALUER LES RESULTATS DES POLITIQUES SOCIALES	10
<i>Mark Mason</i> <i>Hong Kong Institute of Education</i>	
LA COMPLEXE ALCHIMIE DES CHANGEMENTS EDUCATIFS	14
<i>Jonathan Jansen</i> <i>University of the Free State, Bloemfontein</i>	
L'INSOUTENABLE LEGERETE DE LA PRATIQUE DE L'EFP FONDEE SUR DES PREUVES	16
<i>Simon McGrath</i> <i>Université de Nottingham</i>	
EVALUER L'ESSOR DES RESULTATS ET L'EMERGENCE DE L'IMPACT	19
DU RMS AUX RESULTATS POUR LE DEVELOPPEMENT, EN PASSANT PAR L'UNESCO	20
<i>Nick Burnett</i> <i>Results for Development Institute, Washington</i>	
COMMENT FAIRE DE L'AIDE AU DEVELOPPEMENT FONDEE SUR DES PREUVES ET AVISEE SUR LE PLAN POLITIQUE ?	22
<i>Owen Barder</i> <i>Centre for Global Development, Londres</i>	
LA TENDANCE DES DONATEURS A CHERIR (ET FINANCER) CE QUI PEUT ETRE MESURE.....	28
<i>Birger Fredriksen</i> <i>Consultant (anciennement à la Banque mondiale), Washington</i>	
LE DISCOURS DE BUSAN SUR LES RESULTATS, L'EFFICACITE, L'IMPACT ET LE RAPPORT COUT-PERFORMANCE: CE QUE CES NOTIONS SIGNIFIENT POUR LES DONATEURS EMERGENTS	32
<i>Soyeun Kim</i> <i>Université de Leeds & Re-shaping Development Institute, Corée du Sud</i>	
LES RISQUES D'UN AGENDA CENTRE SUR LES RESULTATS	35
<i>Rosalind Eyben</i> <i>Institute of Development Studies, Université de Sussex</i>	
POINTS DE VUE SUR L'OPTIMISATION DES RESSOURCES DANS LA COOPÉRATION AU DÉVELOPPEMENT	37
L'INDUSTRIE DE L'AIDE MENACE LES PAYS PARTENAIRES AVEC SON TOR... TROUBLE OBSESSIONNEL DES RESULTATS.....	38
<i>Marcus Leroy</i> <i>(ancien diplomate belge) De Pinte, Belgique</i>	
QUELS RESULTATS DE DEVELOPPEMENT COMPTENT?.....	40
<i>Fred Carden</i> <i>Centre de Recherche pour le Développement International, Ottawa</i>	

L'IMPACT DE L'AIDE SUR LES RESULTATS EDUCATIFS	42
<i>Abby Riddell</i>	
<i>Consultante adjointe, Mokoro, Ltd., Oxford</i>	
L'AGENDA DE L'IMPACT ET LES ONG: DES RESULTATS POUR QUI ET POUR QUOI?	45
<i>Rachel Hayman</i>	
<i>INTRAC, Oxford</i>	
L'EFFICACITE DE L'AIDE EXTERIEURE: RAPPORT COUT-PERFORMANCE ET RESULTATS MESURABLES, LE CAS DU FORUM DES EDUCATRICES AFRICAINES (FAWE)	47
<i>Josephine Munthali</i>	
<i>FAWE, Nairobi</i>	
RÉSULTATS, OBJECTIFS ET POLITIQUES DE LA RECHERCHE - LA VIEILLE RENGAINÉ	50
ANALYSE COÛT-EFFICACITÉ DANS L'ÉDUCATION	51
<i>Caitlin Tulloch</i>	
<i>J-Pal, MIT, Cambridge, USA</i>	
DEMONTRER DES RESULTATS DANS LE SYSTEME DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DU GHANA	54
<i>Robert Palmer</i>	
<i>NORRAG, Amman</i>	
IMPLICATIONS DIRECTES DE L'OPTIMISATION DES RESSOURCES, DES RÉSULTATS OU DE L'IMPACT POUR LE NORRAG	58
L'OPTIMISATION DES RESSOURCES SELON LE NORRAG	59
<i>Kenneth King ET Robert Palmer</i>	
<i>NORRAG</i>	

Avant-propos

Kenneth King
Université d'Edimbourg et NORRAG

E-mail: Kenneth.King@ed.ac.uk

Il y a vingt-cinq ans, plus exactement en novembre 1986, le premier numéro de la Lettre du NORRAG était publié, édité par Christine McNab, aujourd'hui Représentante spéciale adjointe du PNUD en Iraq, et par Kenneth King. Il ne portait pas le nom de « numéro spécial », mais était consacré à une analyse de l'aide au développement scandinave en matière d'éducation. On disait que l'objectif du NORRAG était d'améliorer la communication Nord-Sud, en particulier pour ce qui était des évolutions dans le domaine de l'éducation internationale, notamment celles influencées et soutenues par les agences d'aide.

Le présent numéro est consacré au discours sur le « rapport coût-performance » et sur les « résultats ». Ainsi, il est probablement utile d'appliquer certaines des idées soulevées dans les articles suivants au NORRAG lui-même. Nous nous efforcerons de le faire plus en détail dans un article signé King et Palmer. Mais nous souhaitons déjà présenter ici une liste de points clés visant à ouvrir le débat et à encourager une réflexion plus poussée.

Gouverner par les chiffres aussi bien que par la qualité?

Etant donné notre mandat original de communication Nord-Sud, illustré par nos quatre objectifs de collecte, d'analyse critique, de synthèse et de diffusion de la recherche sur les politiques d'éducation et de formation, et sur la coopération internationale, nous devons nous pencher sur quelques chiffres fondamentaux : en novembre 1986, le NORRAG ne comptait que 15 « points de contact » ; aujourd'hui, il compte plus de 3'700 membres inscrits dans plus de 150 pays. Plus de 40% d'entre eux sont basés dans le « Sud ». De plus, nous sommes maintenant en mesure de dire combien de fois chaque numéro de la Lettre du NORRAG a été téléchargé, et combien de personnes ont visité notre site Internet. Nous possédons des données quantitatives obtenues par le biais de sondages réguliers sur la façon dont les membres utilisent la Lettre du NORRAG dans leur travail. Nous savons également combien il y a de membres inscrits au Royaume-Uni (le groupe le plus important), mais aussi en Chine, au Japon, au Brésil et en Inde.

Par ailleurs, nous disposons d'une certaine quantité de données qualitatives par région, nous permettant de comprendre comment la Lettre du NORRAG est utilisée dans l'enseignement, l'élaboration de politiques, la recherche, en tant que bibliothèque de ressources et d'idées, et pour le développement des ressources humaines. Nous nous sommes penchés en particulier sur l'influence du NORRAG et de la Lettre du NORRAG sur les politiques à travers un échange déterminé d'e-mails avec la communauté des responsables politiques.

NORRAG et le discours sur le rapport coût-performance

En renforçant son soutien au NORRAG, la Direction du Développement et de la Coopération nous permettra d'améliorer notre principal instrument de communication : le site Internet

du NORRAG. Mais quels sont les résultats pour lesquels nous manquons encore d'informations ? Voici quelques questions pour ouvrir la discussion :

- Comment devrions-nous réagir à la répartition du nombre de membres au sein des BRICS: Inde (182 membres); Afrique du Sud (130); Chine (78); Brésil (15); et Russie (3)?
- Comment les membres de la Chine continentale utilisent-ils la Lettre du NORRAG, sachant que le site Internet du NORRAG leur est actuellement inaccessible?
- De quelle façon la Lettre du NORRAG est-elle utilisée comme ressource d'enseignement dans les cours d'éducation comparée et internationale ?
- Face au pouvoir considérable des nouveaux outils de réseautage social, comment notre outil de réseautage est-il réellement utilisé ? (www.norrag.org/networking)
- Devrions-nous nous attendre à ce que, par exemple, les 92 membres inscrits au Ghana ou les 69 au Kenya fassent du réseautage entre eux ?
- Comment les 40 à 50 individus ayant contribué à un numéro spécial de la Lettre du NORRAG ont-ils utilisé ce numéro particulier depuis qu'il est accessible sur le Web ?
- A quoi ressemblerait une success-story de l'utilisation de la Lettre du NORRAG « sur le terrain », que ce soit dans une ONG, un département académique ou un office du gouvernement ?

Notre prochain sondage sera bientôt envoyé par e-mail. N'hésitez pas à utiliser la section « commentaires libres » pour nous faire parvenir vos questions, et bien entendu pour nous donner votre propre avis sur le rapport coût-performance du NORRAG.

Editorial

Evaluer l'aide à l'éducation et à la formation internationales

Kenneth King
Université d'Edimbourg et NORRAG

E-mail: Kenneth.King@ed.ac.uk

Le moment est venu de consacrer un numéro spécial de la Lettre du NORRAG à une évaluation de l'aide à l'éducation. Peu de thèmes pourraient se révéler plus importants à traiter l'année où le NORRAG fête son 25^e anniversaire. Nous pouvons ainsi étudier l'histoire, reconnaître les facteurs déterminants des valeurs et préparer la communauté internationale à faire en sorte que l'éducation continue à occuper une place prépondérante dans l'architecture de l'aide post-2015. Voici quelques-uns des thèmes clés qui constituent le fil rouge de ce recueil et de la littérature plus large sur laquelle il se base.

Positionner et cibler la valeur de l'aide à l'éducation

Le rapport coût-performance dans le domaine de l'éducation s'inscrit dans le contexte historique des valeurs précédentes, notamment la priorité accordée à l'ETFP et à

l'enseignement tertiaire avant que l'Education pour Tous (EPT) ne prenne la place d'honneur en mars 1990, il y a exactement 22 ans. Si le droit à l'éducation de base a été redécouvert en 1990, l'« amélioration des acquis scolaires » a été mise en évidence comme l'un des 6 objectifs clés de Jomtien. Cependant, le monde entier, et surtout les agences d'aide, s'est focalisé sur l'accès universel et l'achèvement de l'éducation primaire (ou de base). La « valeur et la validité » n'apparaissent qu'à une reprise dans la Déclaration et le Plan d'Action, pour souligner le rôle des savoirs et des cultures locaux pour définir le développement. Le mot « argent » ne figure nulle part, bien que la notion de ressources soit omniprésente. Pour ce qui est de l'évaluation, il est écrit que « des objectifs observables et mesurables contribuent à une évaluation objective des progrès ». En effet, il était considéré comme crucial de fixer des objectifs limités dans le temps pour souligner l'urgence d'atteindre l'EPT. D'où l'objectif de l'année 2000 pour l'accès universel à l'éducation primaire, et le renvoi à 2015 avec les Objectifs du Millénaire pour le Développement. Bien que l'Apprentissage pour Tous ait été redécouvert par certaines agences en 2010 et 2011 et intégré dans le discours sur le rapport coût-performance, il sautait déjà aux yeux lors de la Conférence mondiale de Jomtien en mars 1990.

Une grande partie de l'aide dépend de valeurs fondamentales comme l'engagement, la solidarité, la confiance, le respect mutuel, notre commune humanité, voire la charité, l'assistance et l'entraide. Ces valeurs sont indissociables du soutien des citoyens à l'aide, que ce soit à travers les gouvernements nationaux ou les organisations non-gouvernementales (ONG). Il est d'ailleurs possible que cette facette du citoyen soit plus importante que celle de « citoyen contribuable », qui est souvent invoquée dans le discours sur le rapport coût-performance.

Les principes d'humanité, d'impartialité et de neutralité sont aujourd'hui cruciaux pour de nombreuses ONG, tout comme le « principe d'égalité et de bénéfice mutuel » est un élément central de l'aide au développement chinoise depuis les années 1960. Ces principes et ces attitudes par rapport à l'aide ne sont pas facilement quantifiables, mais ils sont devenus partie intégrante de l'histoire et de la culture de l'aide.

Evaluer l'aide à l'ère de son efficacité

L'ère de l'efficacité de l'aide, jalonnée par les conférences de Rome (2004), Paris (2005), Accra (2008) et Busan (2011), a coïncidé avec une critique généralisée et bien connue de l'inefficacité de l'aide traditionnelle, illustrée dans *Dead Aid* de Moyo² (2009), *White Man's Burden* de Easterly (2006) et *Helping People Help Themselves* de Ellerman (2005) [voir La Lettre du NORRAG 42, *La chasse à l'efficacité de l'aide?* (2009)]. L'aide traditionnelle était également critiquée de façon implicite par certains des « donateurs émergents ». Il était par conséquent nécessaire, sur le plan politique, de défendre l'aide et d'être en mesure de relever vigoureusement les résultats positifs, de montrer « ce qui fonctionne » ou, pour reprendre les termes virulents de Kevin Watkins : « pourquoi l'aide fatale est fatalement fausse³ ». Il existait de nombreuses analyses générales de bonne qualité, comme *Does Foreign Aid Really Work?* de Riddell (2007). Toutefois, dans le domaine de l'aide à l'éducation, il devenait important de pouvoir rivaliser avec les données très solides sur l'impact qui avaient été collectées dans le secteur de la santé.

² « L'aide fatale : Les ravages d'une aide inutile et de nouvelles solutions pour l'Afrique »

³ Traduction non officielle de: "Why Dead Aid is Dead Wrong" (Watkins, 2009)

L'apparente faiblesse de la base empirique dans l'aide à l'éducation

Comme à la fin des années 1970, époque à laquelle les responsables des politiques éducatives de la Banque mondiale se sont tournés vers l'analyse et la promotion de « ce que nous savons » sur l'impact des manuels scolaires, de la taille des classes, des enseignants et d'autres variables sur les résultats scolaires, il est aujourd'hui de nouveau urgent d'être plus clair au sujet des résultats, de l'impact et des conséquences des interventions d'aide dans l'éducation et la formation (et dans d'autres secteurs). Cependant, au cours des plus de 30 ans d'intervention, très peu de certitudes ont émergé quant aux facteurs qui font vraiment une différence dans la qualité de l'éducation au-delà de la qualité des enseignants. D'autres interventions plus spécifiques, comme les programmes d'alimentation scolaire et les manuels scolaires peuvent sembler prometteuses en tant qu'initiatives uniques, mais sans les conditions propices d'un enseignement engagé et de qualité, elles ne sont pas suffisantes. Durant l'année du Troisième Congrès Mondial sur l'Enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) et du Rapport mondial de suivi sur les compétences, il est à noter que les données probantes de l'ETFP sont beaucoup moins nombreuses que celles de l'éducation formelle.

La complexité inéluctable des évaluations d'impact rigoureuses?

Etablir une relation causale entre les interventions d'aide et l'amélioration durable de l'éducation constitue toutefois un défi considérable. Un simple coup d'œil au centre d'information « What Works » du département de l'éducation des Etats-Unis (www.whatworks.ed.gov), par exemple, suffit à s'en rendre compte. Néanmoins, le vrai défi méthodologique en matière d'amélioration de l'éducation, que ce soit à travers les gouvernements nationaux ou l'aide au développement, réside sans doute dans les domaines du développement institutionnel, du renforcement des compétences et du développement des ressources humaines des systèmes plus larges dans lesquels s'inscrivent les interventions ou initiatives spécifiques. En effet, la qualité des enseignants ne peut pas être exploitée sans un environnement institutionnel favorable. Ainsi, il ne s'agit pas de déterminer si, par exemple, les transferts conditionnels d'argent ou les programmes d'alimentation scolaire « fonctionnent » à travers un processus d'examen, aussi rigoureux soit-il, mais plutôt de savoir s'ils « fonctionnent » indépendamment de la qualité des enseignants et, pour aller encore plus loin, si – comme mentionné précédemment – un enseignement de qualité est réellement possible sans un environnement institutionnel favorable.

Ces différents défis présents au niveau des projets, des programmes et des institutions ou systèmes se révèlent bien plus compliqués si les innovations ou les interventions éducatives sont introduites dans des Etats fragiles ou en conflit. De même, dans les systèmes éducatifs corrompus, que ce soit dans des Etats fragiles ou ailleurs, un énorme défi supplémentaire consiste à garantir l'impact espéré. Par ailleurs, dans les cas où l'aide est mise en œuvre sous la forme de soutien budgétaire sectoriel ou général, il est nécessaire d'adopter une approche radicalement différente pour identifier l'impact de l'aide. En effet, l'impératif du résultat a quelque peu affaibli le mouvement vers ces nouvelles modalités d'aide.

Trouver un équilibre entre « des résultats pour le développement » et « le développement comme résultat »

Les acteurs de l'aide sont bien plus nombreux dans les années 2010 que dans les années 1960 et 1970, incluant notamment les fondations privées, ainsi qu'un large éventail de « donateurs émergents ». Les dépenses d'aide couvrent tout une gamme de modalités, allant du don et de la construction très visible par la Chine (pour quelque \$200 millions) du bâtiment de l'Union Africaine à Addis Abeba, inauguré en 2012, à la somme annuelle moyenne de £330 millions versée par le DFID en Ethiopie jusqu'en 2015. L'impact, le résultat et les effets de ces dépenses sont fondamentalement différents les uns des autres.

Qu'un donateur offre £1000 ou £1 million, il est absolument nécessaire de comprendre la complexité du don: comment elle s'ajoute à ce qui existe déjà, comment elle est appropriée, comment elle contribue à la durabilité, ou comment elle contribue au bénéfice mutuel (dans la coopération Sud-Sud). Les bilans et évaluations sont cruciaux à cet égard, mais ils doivent être menés conjointement, de sorte que de nouvelles compréhensions des résultats de développement soient partagées entre les partenaires de développement du Nord et du Sud.

La véritable contribution des discours sur les résultats et sur le rapport coût-performance est qu'ils nécessitent de revisiter la nature même du développement. Selon une belle idée chinoise du développement, il s'agit d'identifier l'endroit où l'eau des petits ruisseaux commence déjà à couler dans la bonne direction. L'aide consiste à creuser le canal pour qu'il devienne une rivière. Bien entendu, quand l'aide financière implique des sommes d'argent considérables, évaluer son additionnalité, comme dans la métaphore précédente, est irréalisable.

Le double défi de la focalisation sur les résultats est de présenter la contribution de l'aide au niveau national d'une façon qui fasse sens pour les médias, et à travers eux pour l'opinion publique, dans le pays donateur, ainsi que pour les médias et l'opinion publique dans le pays bénéficiaire. Quand le montant de l'aide est élevé, il est tentant de parler sur les sites Internet correspondants de millions d'individus soutenus, atteints ou formés ; les quantités demeurent politiquement attrayantes et probablement nécessaires, même si la réforme des systèmes, le renforcement des compétences et le développement institutionnel sont cruciaux pour la durabilité. Le soutien à de telles transformations défie une simple quantification.

A travers les pays de l'OCDE, l'impératif des résultats est toujours plus influent [voir par exemple *The Economic Impact and Effectiveness of Development Aid* (20 mars 2012)]. Une agence européenne d'aide au développement affirme sur son site Internet que ses données sur l'aide sont présentées selon un format ouvert conforme à l'Initiative internationale pour la transparence de l'aide (IITA). Cependant, ce système est considéré assez explicitement comme une ouverture à double sens au bénéfice tant de ceux qui donnent que de ceux qui reçoivent :

Cela signifie que le public, les acteurs de l'aide et d'autres parties prenantes peuvent suivre quand, à qui et à quelles fins les fonds d'aide ont été déboursés, et avec quels résultats...

Toutefois, au bout du compte, cela profite à ceux qui paient pour l'aide – les contribuables – et à ceux qui en bénéficient.

Lectures complémentaires

Easterly, W. (2006) *The White Man's Burden: Why the West's Efforts to Aid the Rest Have Done So Much Ill and So Little Good*. The Penguin Press: New York.

Ellerman, D. (2005) *Helping People Help Themselves: From the World Bank to an Alternative Philosophy of Development Assistance*. University of Michigan Press: Michigan.

House of Lords Economic Affairs Committee (2012) *The Economic Impact and Effectiveness of Development Aid*.

<http://www.publications.parliament.uk/pa/ld201012/ldselect/ldeconaf/278/27802.htm>

Moyo, D. (2009) *Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There Is a Better Way for Africa*. Douglas & McIntyre Ltd

NORRAG NEWS (2009) *A Safari Towards Aid Effectiveness*. Number 49. www.norrag.org

Riddell, R. (2007) *Does Foreign Aid Really Work?* Oxford University Press, USA.

Watkins, K. (2009) *Why Dead Aid is Dead Wrong*. Huffington Post.

http://www.huffingtonpost.com/kevin-watkins/why-idead-aid-is-dead-wr_b_191193.html

**CONCEPTUALISER LE
DISCOURS SUR LE RAPPORT
COÛT-PERFORMANCE**

L'optimisation des ressources dans l'éducation

Chris Winch
Kings College London

E-mail: christopher.winch@kcl.ac.uk

Mots clés: rapport coût-performance; bien public/privé

Résumé: L'éducation apparaît comme un bien d'un genre complexe, doté à la fois de bénéfices privés et d'aspects publics évidents. Elle ne peut pas être considérée comme un bien privé pur sans être fondamentalement mal comprise. Cet article traite de trois problèmes inhérents aux marchés de l'éducation pour lesquels l'optimisation des ressources est une considération primordiale.

La question de l'optimisation des ressources pour l'éducation constitue à juste titre une préoccupation d'ordre public. Au cours des dernières années, néanmoins, elle a été formulée en des termes presque exclusivement partiels, à savoir pas seulement par rapport aux bénéfices économiques et sociaux qui pourraient s'accroître par l'éducation, ce qui est une préoccupation parfaitement légitime, mais aussi d'un point de vue conceptuel qui apporte une vision étroite et biaisée d'une activité humaine et d'un bien fondamentaux. Cette vision s'appuie sur le principe selon lequel l'éducation est un bien principalement individuel et privé. La raison d'une réflexion de ce type n'est pas difficile à comprendre : l'éducation bénéficie à l'individu qui l'a reçue et il semble que personne d'autre ne puisse tirer profit d'une éducation individuelle – l'un *exclut* l'autre. On peut *rejeter* l'éducation ; en effet, l'individu éduqué doit agir au même titre que l'éducateur pour que l'éducation s'opère, et celle-ci apparaît comme compétitive ; l'éducation d'un individu en réduit la disponibilité pour d'autres, un enseignant ne pouvant enseigner qu'à un nombre limité d'enfants. L'éducation semble par conséquent, de prime abord, avoir les caractéristiques d'un bien privé pur.

Mais l'exemple qui précède est symptomatique d'un raisonnement confiné dans un cadre de référence très étroit, qui empêche de comprendre le phénomène en question de bien des manières. Parlons tout d'abord de l'*exclusivité*. Même si quelqu'un décide de faire usage de son éducation d'une façon purement égoïste (une hypothèse controversée), il n'y a pas de raison de supposer que les autres ne bénéficieront pas de son expertise. Même la capacité de lire et d'écrire, lorsqu'elle est distribuée à une échelle suffisamment grande, bénéficiera à la société dans son ensemble: à ceux qui sont analphabètes et aux enfants de ceux qui savent lire et écrire et qui auront l'opportunité d'apprendre. Il convient au moins de se demander s'il est possible de rejeter l'éducation dans les cas où suffisamment de pression est mise sur les individus pour qu'ils soient instruits, d'où l'école obligatoire. Des théoriciens libéraux comme Adam Smith et John Stuart Mill ont proposé d'imposer des sanctions sévères, soit aux parents qui ne parvenaient pas à éduquer leur progéniture, soit à ceux qui échouaient à l'école, même s'ils rejetaient l'idée d'une éducation universelle, gratuite et publique avec un programme contrôlé par l'Etat. La *concurrence* est une question problématique. D'un côté, une société peut prendre des mesures pour garantir une éducation universelle ; de l'autre, il s'agit également, dans une certaine mesure, d'un *bien*

positionnel où le type d'éducation que quelqu'un a suivie ou le niveau de ses performances peut affecter la capacité des autres à bénéficier pleinement de leur propre éducation. Toutefois, les considérations relatives à la position peuvent être améliorées par l'offre d'une éducation publique de qualité.

Ainsi, l'éducation apparaît comme un bien d'un genre complexe, doté de bénéfices privés indéniables (qui ne sont d'aucune façon uniquement économiques) et d'aspects publics évidents. Elle ne peut pas être considérée comme un bien privé pur sans être fondamentalement mal comprise. Un partisan de l'éducation contrôlée par le marché va peut-être accepter ces arguments, mais affirmera que l'éducation devrait être dispensée en tant que bien privé et que sa valeur de bien privé garantit son caractère universel, assurant à tous l'accessibilité de ses bénéfices. Une telle réponse présuppose néanmoins une vision très optimiste de ce qui peut être atteint par les marchés de l'éducation, vision qui n'était pas partagée, par exemple, par Adam Smith. Je vais présenter ici trois problèmes qu'elle soulève.

Le premier est que, dans une société où les ressources individuelles sont inégales, certains individus peuvent être en mesure de se procurer plus d'éducation que d'autres, les excluant ainsi de certaines formes d'éducation. En fait, en surenchérissant le prix de l'éducation, ils empêchent d'autres d'en bénéficier. De telles mesures accentuent la nature positionnelle des biens éducatifs, augmentant ainsi leur *concurrence*. Des niveaux d'éducation profondément inégaux, par conséquent, contribuent à détériorer sa qualité publique. Mais il y a un autre problème fondamental. Les universitaires aisés et éduqués ont tendance à supposer trop hâtivement que chacun considère l'éducation, ou du moins celle dispensée par le système scolaire formel, comme un bien. Mais ce n'est pas toujours le cas, comme Mill et Smith ont eu la sagesse de le reconnaître sur la base de deux éléments. Tout d'abord, l'accomplissement de l'éducation est un processus à long terme dont les bénéfices tendent à être négligés par les bénéficiaires potentiels, particulièrement s'ils sont immatures et n'ont pas atteint un plein pouvoir de jugement. Deuxièmement, les individus qui sont éduqués ne sont pas, dans de nombreux cas, ceux qui doivent payer pour leur éducation. S'ils voient un bénéfice futur pour eux-mêmes, il s'agit d'un bénéfice à long terme, et il se peut qu'ils doivent considérer le manque à gagner en payant pour l'éducation de leurs enfants plutôt qu'en utilisant ces ressources pour un usage immédiat.

Bien entendu, nous savons que dans bon nombre de pays en développement les parents défavorisés sont souvent prêts à investir une grande partie de leur revenu disponible pour l'éducation de leurs enfants dans une école privée, souvent non réglementée. Cela nous amène à un troisième problème inhérent aux marchés de l'éducation où le « rapport coût-performance » joue un rôle primordial. Comment un individu peut-il déterminer de façon valable si l'éducation correspondant à son pouvoir d'achat est une dépense qui en vaut la peine par rapport à, disons, l'éducation dispensée à l'école publique? Le marché de l'éducation est opaque et les bénéfices, même les bénéfices individuels privés, sont difficiles à calculer, en partie en raison des considérations mentionnées précédemment. L'acquisition d'une éducation privée sur une base d'« optimisation des ressources », en particulier pour les parents défavorisés, est un exercice problématique.

Par ailleurs, il est parfaitement raisonnable pour les contribuables d'espérer que les ressources investies dans l'éducation publique sont bien utilisées. Dans ce cas, le critère de l'optimisation des ressources revêt une nature différente, dans la mesure où un tel investissement doit être jugé en fonction de ses bénéfices pour toute la société aussi bien

que pour l'individu. Malheureusement, la conception de l'éducation comme bien privé est toujours plus dominante et a le potentiel d'affecter les choix individuels d'une telle façon que des décisions d'acquisition individuelles peuvent porter atteinte au caractère public de l'éducation. Pour prendre davantage en considération le critère de l'optimisation des ressources pour déterminer si les biens éducatifs en valent la peine, il faut tenir compte de la nature complexe de l'éducation en tant que bien et des difficultés pour les individus de juger de la qualité de ce qui est offert. Cela est d'autant plus difficile pour les parents défavorisés, qui n'ont pas accès aux mêmes ressources de capital culturel et social que les parents aisés et instruits.

L'approche « coût-performance » du développement de l'éducation internationale, ou la difficulté d'évaluer les résultats des politiques sociales

Mark Mason
Hong Kong Institute of Education

E-mail: mmason@ied.edu.hk

Mots clés: Rapport « coût-performance » dans le domaine du développement de l'éducation; qualité de l'éducation; l'éducation comme droit humain; politiques sociales utilitaires ; éthique fondée sur les principes

Résumé: Cet article porte un regard critique sur le rapport « coût-performance » en tant que directive pour les politiques éducatives internationales, en le plaçant dans le contexte plus large des difficultés, notamment morales, inhérentes à l'évaluation des résultats des politiques sociales.

Le rapport coût-performance est un peu comme la maternité et la tarte aux pommes: je n'ai jamais rencontré personne qui ne soit pas en sa faveur. Il serait injuste de critiquer une telle ligne directrice des politiques (dans le développement international ou tout autre domaine) pour être si générale ou si ouvertement manifeste qu'elle en devient vide de sens ; ainsi, le fait que l'Agence britannique pour le développement international (DFID) l'ait adoptée comme approche globale pour les décisions de financement par les bailleurs de fonds pourrait sembler indiquer qu'il s'agit vraiment de quelque chose d'autre : peut-être que le rapport « coût-performance » constitue un critère de financement tellement ouvert à l'interprétation qu'il redonne aux agences une partie du pouvoir de décision en matière de financement – un éloignement possible de l'agenda de « partenariat » des dernières années ?

Il convient de se demander comment le principe « coût-performance » peut s'appliquer à quelque chose qui, en fin de compte, ne requiert aucune justification économique parce

qu'il s'agit d'un droit humain fondamental : l'éducation par exemple. Il n'est pas facile de voir immédiatement comment l'investissement dans des programmes d'alphabétisation de femmes dans un contexte sociétal où les femmes et les filles se voient refuser, parmi nombre d'autres droits, le droit à l'éducation, pourrait avoir un bon rapport coût-performance. Les avantages seront visibles dans les domaines personnel, social, culturel et probablement politique, bien avant de se réaliser dans le domaine économique. Le principe commencerait à avoir du sens dans une telle situation seulement si les donateurs voyaient à très long terme. Et même dans ce cas, on peut se demander comment les bénéfices économiques seraient mesurés. Il est vrai que le document du DFID explique clairement d'emblée que l'intention n'est pas de faire uniquement les choses qui sont les plus faciles à mesurer, mais la tendance à faire des choses mesurables est probablement présente dans des affirmations comme « nous devons améliorer notre capacité à mesurer »⁴.

On peut se poser une question similaire au sujet de l'aide centrée sur la qualité de l'éducation (qui est clairement une orientation importante pour le débat post-2015). L'aide centrée sur la quantité se mesure plus facilement. Il est plus aisé, en effet, de calculer les taux bruts et nets de scolarisation dans le cadre d'une évaluation nationale de la réussite des objectifs d'EPU (objectif 2 de l'EPT) que la qualité de l'éducation reçue par ces enfants une fois scolarisés. Le document stratégique du DFID reconnaît justement ce point-là : « Le DFID [...] s'est trop concentré sur le taux de présence des élèves et pas suffisamment sur le pourcentage d'enfants terminant l'école primaire avec de bons résultats d'apprentissage. Par exemple, au Ghana, seuls 26% des élèves de dernière année d'école primaire sont compétents en anglais et 11% en maths »⁵

Il s'agit apparemment d'un cas où trop d'argent a été dépensé pour que tout le monde aille à l'école, et pas assez pour s'assurer que l'enseignement dispensé en vaille la peine. Cet auteur au moins est toujours plus convaincu du fait que la qualité de l'éducation et, plus spécifiquement, la qualité de l'apprentissage, se retrouvent essentiellement dans la qualité de l'enseignement. John Hattie (2009) a procédé à la méta-analyse la plus large et la plus exhaustive de ce qui améliore le plus efficacement l'apprentissage des élèves à l'école. Il a découvert que « les enseignants doivent être conscients de ce que chaque élève pense et sait, construire du sens et des expériences constructives à la lumière de ces connaissances et faire le point avec eux sur ce qu'ils ont vraiment appris »⁶. Dylan Wiliam (2011), quant à lui, a extrait de la littérature de recherche des résultats clés qui indiquent l'importance des enseignants dans l'amélioration de l'apprentissage de leurs élèves, recherche qui confirme que les enseignants sont au cœur de la qualité de l'éducation. Dans les salles de classes des meilleurs enseignants, les élèves apprennent deux fois plus vite que dans les salles de classe d'enseignants « normaux » : ils apprennent en six mois ce que les élèves pris en charge par des enseignants « normaux » prennent une année à assimiler. Et dans les salles de classe des enseignants les moins efficaces, le même apprentissage va prendre deux ans. Par ailleurs, dans les salles de classes des enseignants les plus efficaces, les élèves issus de familles

⁴ Traduction non officielle de: "we have to get better at measuring" (DFID, 2011, p. 2).

⁵ Traduction non officielle de: "DFID [has been] focusing too much on the attendance of students and not enough on children completing primary school and securing good learning outcomes. For example in Ghana, only 26% of final grade primary school children are proficient in English and only 11% in maths" (DFID, 2011, p. 5).

⁶ Traduction non officielle de: "Teachers need to be aware of what each and every student is thinking and knowing, to construct meaning and meaningful experiences in light of this knowledge, and... to provide meaningful and appropriate feedback [on their learning to] each student" (Hattie, 2009: 238)

défavorisées apprennent autant que ceux issus de familles aisées ; et ceux qui connaissent des difficultés comportementales tout autant que ceux qui n'en ont pas.

Le développement des enseignants (et pas toujours dans le sens « standard » de développement professionnel avant l'entrée en fonction et pendant la) devrait, du point de vue de cet auteur, constituer la focalisation principale du développement de l'éducation. Mais comment mesurer le rapport « coût-performance » d'un investissement dans la qualité de l'éducation ? Il est difficile de voir comment mesurer le rapport « coût-performance » dans le domaine du développement des enseignants ou l'autorité dans le développement des enseignants : les effets sont modérés et s'observent sur le long terme.

Mais il y a des questions plus contrariantes que celles soulevées jusqu'ici, plus difficiles à maints égards que la question de savoir si l'éducation, si elle est comprise comme un droit humain, requiert une justification économique ; plus difficiles que les horizons à court et à long terme dans l'évaluation du rapport « coût-performance » ; plus difficiles qu'essayer de mesurer des choses moins tangibles comme la qualité de l'éducation ; et plus difficiles qu'évaluer les résultats lorsqu'ils sont modérés par tant d'autres variables (pas plus faciles à mesurer). Ces questions plus complexes sont liées à deux façons différentes d'évaluer les résultats des politiques sociales : selon des façons de penser utilitaristes et selon des cadres d'éthique déontologique. [L'« éthique déontologique » (ou « déontologie »), du grec, *deon*, qui signifie obligation, implique que nous avons l'obligation de respecter le principe de ce qui est juste, et est la source d'une grande partie des réflexions fondées sur les droits en philosophie politique].

Bien que nous ne le réalisons peut-être pas toujours ou que nous ne les nommions pas facilement, les décisions sur les politiques éthiques et sociales sont fréquemment prises en référence à l'éthique utilitariste. L'utilitarisme est une théorie de justice sociale, inventée par les philosophes anglais Jeremy Bentham (1748-1832) et John Stuart Mill (1806-1873), selon laquelle les politiques sociales (ou, dans notre cas, éducatives) devraient être déterminées par ce qui produit le plus grand bien pour le plus grand nombre. Les utilitaristes optent pour des politiques sociales qui produisent « l'utilité globale maximale » : l'utilité est (en théorie) calculée en soustrayant la somme des conséquences négatives qui résulteraient d'une politique particulière à la somme de ses conséquences positives. Ensuite, l'utilité globale est calculée sur l'ensemble de la population. Bien entendu, ces choses sont pratiquement impossibles à quantifier, mais ce cadre d'analyse illustre le type de réflexion préconisé par les utilitaristes.

Les utilitaristes seraient particulièrement sensibles au principe de l'optimisation des ressources. Par exemple, il est évidemment plus cher de fournir un niveau d'éducation adéquat, voir compensatoire, aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, et peut-être encore plus particulièrement aux enfants handicapés, qui sont souvent cachés dans les pays en développement et les contextes culturels plus traditionnels et qui, selon certains experts du terrain, sont bien plus nombreux que l'on ne le pense habituellement. Il s'agit d'un groupe d'enfants qui, à travers le monde en développement, semble être ignoré ou du moins oublié. Cependant, une perspective d'optimisation des ressources guidée par une réflexion utilitariste ne permettrait pas facilement d'allouer des ressources à l'éducation des enfants handicapés. Puisqu'offrir une éducation adéquate, voire compensatoire, à un enfant handicapé impliquerait le même coût qu'éduquer au moins deux enfants « normaux », qui seraient probablement capables de contribuer de façon plus substantielle à l'économie, l'utilité globale la plus élevée est obtenue en ne fournissant pas de ressources

supplémentaires aux enfants handicapés.

Un autre cadre de référence tout aussi important dans la prise de décision éthique, la déontologie, suggérerait que chaque enfant a droit à une éducation, qu'il soit handicapé ou non. Concevoir l'éducation comme un droit humain est cohérent avec la pensée déontologique. Celle-ci présuppose une orientation universaliste de tels droits, impliquant qu'ils ne devraient souffrir aucune exception et être appliqués de façon impartiale et cohérente. Le philosophe allemand Emmanuel Kant (1724-1804), qui était au centre du développement de l'éthique déontologique, suggérait, dans son « impératif catégorique », ou autorité morale absolue, que nos actions devaient être évaluées sur la base de la question : sommes-nous prêts à appliquer à nous-mêmes les mêmes normes morales que nous appliquons aux autres ? D'où sa « règle d'or » : « ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse », qui présuppose que les individus soient traités en tant que fins et non de moyens et que nous respectons les individus en tant qu'êtres dotés d'une valeur intrinsèque. Ainsi, la critique déontologique de l'utilitarisme se fonderait sur l'accusation selon laquelle l'utilitarisme traite certains individus comme des moyens pour que d'autres atteignent leurs fins. Pour revenir à notre exemple, la déontologie ne nous permettrait pas de détourner les ressources supplémentaires destinées à la minorité d'élèves nécessitant une éducation spécialisée pour les allouer à la grande majorité des élèves. De nouveau, l'utilitarisme préconiserait d'agir ainsi, car cela donnerait lieu au plus grand intérêt général. Un déontologiste en revanche ne permettrait pas cela s'il suivait le principe de l'égalité d'accès à l'éducation pour tous (puisque les enfants avec des difficultés d'apprentissage auraient besoin de ressources supplémentaires pour pouvoir atteindre le même niveau d'accès à l'éducation que les autres enfants). Retirer des ressources à ces enfants équivaldrait à les traiter comme des moyens pour que d'autres enfants atteignent leurs fins.

L'utilitarisme peut donc engendrer des conséquences qui semblent inacceptables sur le plan moral : si le plus grand bien pour le plus grand nombre des apprenants peut être atteint en ne fournissant pas d'importantes ressources supplémentaires (enseignants, temps, ressources matérielles) à la minorité d'élèves nécessitant une éducation spécialisée, l'utilitarisme suggère de ne pas le faire. Et, étant donné que l'optimisation des ressources est trop facilement associée aux approches utilitaristes des politiques sociales, nous devons être conscients de cela avant de conclure que l'optimisation des ressources est aussi merveilleuse que la maternité et la tarte aux pommes.

Références

Department for International Development (2011) *DFID's Approach to Value for Money (VfM)*. Department for International Development, London.

Hattie, J. (2009) *Visible Learning: a Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, Abingdon.

William, D. (2011) *How do we Prepare Students for a World we Cannot Imagine?* Paper presented at the Salzburg Seminar, Optimizing Talent: Closing Educational and Social Mobility Gaps Worldwide, 6-11 December. Salzburg.

La complexe alchimie des changements éducatifs

Jonathan Jansen
University of the Free State, Bloemfontein

E-mail: jj@ufs.ac.za

Mots clés: Afrique du Sud; contexte, complexité et rapport coût-performance

Résumé: Les écoles ne sont pas des usines, et observer les changements éducatifs à travers une métaphore de la production connaît de sérieuses limites dans un contexte où les acteurs humains, les passions et la politique façonnent la vitesse et les voies par lesquelles les mandats financés peuvent atteindre certains objectifs prédéfinis. Ne pas reconnaître ces influences structurantes peut entraver la logique simpliste de « ressources-produits » qui sous-tend fréquemment les projets bien intentionnés des donateurs.

Il est totalement raisonnable pour un bailleur de fonds public ou privé dans le domaine de l'éducation, de s'enquérir, voire d'insister, sur certains résultats définitifs à atteindre par ce qui est vu comme un investissement dans l'enseignement, l'apprentissage ou le changement de programmes. Il est même souhaitable que de tels accords soient conclus à l'avance en consultation avec les bénéficiaires des fonds, particulièrement dans le cas de financements par des donateurs. Le fait de tenir les utilisateurs de fonds publics pour responsables de comment et avec quels effets ces fonds sont utilisés est considéré comme rationnel et acceptable dans tous les contextes nationaux. Des notions comme « optimisation des ressources » ou « retour sur investissement » font sens sur le plan social, et surtout économique.

Dans un pays comme l'Afrique du Sud, qui dépense plus d'argent pour l'éducation, comme pourcentage de son PIB ou comme part de ses dépenses publiques totales, que tout autre Etat africain, et qui obtient pourtant les pires résultats dans les tests de comparaison internationaux en mathématiques, en sciences ou en lecture et écriture, il convient particulièrement de se poser la question suivante : où est allé l'argent ?

Toutefois, cette exigence raisonnable est confrontée à toute une série de problèmes lorsqu'elle est poursuivie avec une ferveur résolue et que des liens étroits sont tissés entre l'apport financier et les résultats d'apprentissage ; par exemple, comme si l'éducation changeait de la même façon qu'une usine augmente son rendement en unités de conserves de fruits selon les investissements dans de nouvelles machines de mise en conserve. C'est précisément cette transposition d'une métaphore de production économique à des lieux aussi complexes que l'école qui fait que l'exigence d'« en avoir pour son argent » ne peut pas être considérée.

Tout d'abord, le contexte est primordial. Dans un système scolaire sud-africain ayant connu des années de dysfonctionnement systémique et d'inégalités institutionnalisées, injecter simplement de l'argent dans les écoles et attendre des résultats est peu judicieux. C'est ignorer les inégalités profondes, ainsi que la déresponsabilisation professionnelle de

nombreux enseignants dans les salles de classe. Si l'on ajoute à cela l'un des plus puissants syndicats d'enseignants au monde, qui limite réellement l'autorité du gouvernement sur les écoles, il devient vite clair qu'une simple exigence ressources-produit de l'investissement est inappropriée.

Dans les cas d'inégalités profondes, nous savons que les écoles détournent l'argent destiné à une série d'objectifs vers d'autres besoins immédiats. Lorsque le gouvernement sud-africain a mis en place des écoles avec un statut semi-autonome dans l'utilisation de fonds publics, maintenir l'électricité ou nourrir les élèves prenait souvent la priorité sur l'achat et la mise à disposition de manuels scolaires, par exemple. Si l'on laisse de côté l'explication facile de la corruption, les écoles sous pression utilisent rarement les fonds pour un objectif – tel que promouvoir l'apprentissage des sciences – quand les besoins de base sont plus grands ailleurs.

Ensuite vient la question de l'adéquation, un concept légal et financier indispensable dans les pays en développement. Nous nous interrompons rarement pour nous demander combien d'argent suffit à produire des résultats éducatifs souhaitables. L'approche « boîte-noire » du financement ignore souvent la question de l'adéquation dans les environnements scolaires sévèrement sous-financés. Nous disposons de peu de recherches sur les types, les combinaisons et les niveaux de financement qui mèneraient à des résultats d'enseignement ou d'apprentissage particuliers.

Ce que ces limites indiquent est le besoin d'être conscient de la complexité; de comprendre que des acteurs humains sont chargés d'utiliser les fonds pour bâtir un futur, et que l'ensemble des facteurs externes (comme les syndicats) et internes (comme les besoins de base face aux priorités éducatives) bloquent souvent les lignes directes tracées entre l'argent et les résultats.

Je ne plaide certainement pas en faveur d'une diminution de la responsabilité (*accountability*) et je ne cherche pas à justifier le fait que les écoles détournent l'argent destiné à un objectif pour financer d'autres besoins plus immédiats. Il convient simplement de mieux comprendre, de mener plus de recherches et d'améliorer les stratégies de financement de l'éducation. De cette façon, les résultats seraient plus constructifs et plus durables, même si le temps pour les atteindre pourrait se révéler un peu plus long.

L'insoutenable légèreté de la pratique de l'EFP fondée sur des preuves

Simon McGrath
Université de Nottingham

E-mail: simon.mcgrath@nottingham.ac.uk

Mots clés: preuves; ce qui fonctionne (*what works*); gouverner par les chiffres; recherche sur l'EFP.

Résumé: Le mouvement vers les politiques et les pratiques fondées sur des preuves (*evidence-based*) est problématique à de nombreux égards. Il est basé sur une vision simpliste impliquant des données directes et ignore un large éventail d'approches de recherche valables. Dans le cas de l'éducation et la formation professionnelles (EFP), il n'y a ni définition claire, ni données qui permettraient de se fier à de telles approches. En outre, il est prouvé que de telles approches sont régulièrement négligées lorsqu'il y a un intérêt politique ou financier à promouvoir une position particulière en matière de politiques.

Comme ce numéro de la Lettre du NORRAG le souligne, le mouvement vers l'optimisation des ressources s'accompagne d'affirmations fortes au sujet de l'importance des politiques et des pratiques fondées sur des preuves. Néanmoins, ces affirmations s'appuient sur une base peu solide dans le secteur de l'éducation en général, et plus particulièrement dans l'éducation et la formation professionnelles. Je vais faire ici une brève critique de deux tournants majeurs dans le discours sur les politiques et la recherche en matière d'éducation internationale : « gouverner par les chiffres » et « ce qui fonctionne ».

Gouverner par les chiffres : Nous assistons actuellement à une augmentation du pouvoir des statistiques dans les processus décisionnels, ce que nous pouvons appeler « gouverner par les chiffres ». Toutefois, comme le rappelle Gorard (2008), celles-ci ne sont pas aussi simples et objectives que nous sommes portés à le croire. Au contraire, Gorard montre que toutes les statistiques sont sujettes à des décisions professionnelles concernant les données à collecter et comment les collecter ; comment gérer les problèmes de données ; et comment analyser et présenter les données. Cela rend impossible, dans l'absolu, de comparer de façon fiable les statistiques des différentes époques et/ou lieux, et entrave les processus d'analyse secondaire. En fait, j'irais même plus loin et suggèrerais que la sélection des statistiques à prioriser et la façon de les déterminer est toujours une question à la fois politique et technique. Par ailleurs, alors que Gorard se penche sur l'Angleterre, où les capacités sont relativement développées, le défi risque d'être bien plus sérieux dans les pays plus défavorisés où les données sont plus faibles et requièrent davantage d'expertise professionnelle pour décider de la façon dont tirer profit de ces faibles données pour pouvoir fournir des conseils sur les politiques.

Cela s'applique particulièrement au cas de l'EFP, où il est communément admis que les données sont faibles. Dans une certaine mesure, cette situation reflète le statut inférieur de l'EFP durant les dernières décennies, puisque les décisions sur quelles statistiques collecter et avec quelle vigueur et rigueur sont représentatives des priorités politiques, qui reflètent

elles-mêmes les débats et les contestations plus larges de la société. Néanmoins, la définition même de l'EFP est confrontée à des problèmes particuliers qui ont des implications profondes sur ce que cela signifie de collecter et d'analyser des statistiques sur l'EFP.

Ce qui fonctionne : A l'époque de son émergence dans le Nord, initialement aux Etats-Unis, l'approche de « ce qui fonctionne » a fait l'objet d'une variété de critiques politiques, épistémologiques et méthodologiques. Glass (1987), par exemple, soutient que l'étude originale sur « ce qui fonctionne » dans l'éducation américaine s'inscrivait dans un projet politique et il manquait une méthodologie rigoureuse pour prouver ce qui fonctionnait. On ne connaissait pas les domaines où les données quantitatives manquaient ainsi que les domaines où la contestation était vive, étant donné que l'on ne pouvait pas décortiquer « ce qui fonctionne ». Cependant, une tentative de méta-analyse où cela aurait été possible manquait également.

Schoenfeld (2006) a noté que le centre d'information sur ce qui fonctionne, qui s'appuie sur cette première initiative, dispose de critères clairs sur le genre de recherche qui peut être pris en compte :

- Expériences aléatoires
- Quasi-expériences utilisant des procédures d'égalisation
- Etudes utilisant l'approche de discontinuité de la régression

Dans la même veine que la critique des statistiques de Gorard, néanmoins, il affirme qu'il y a trop de différences infimes dans les études pour être en mesure d'effectuer des méta-analyses.

Si Schoenfeld se préoccupe de la difficulté de réaliser un tel travail de façon suffisamment rigoureuse, de nombreux membres de la communauté de l'éducation pour le développement partagent une inquiétude plus fondamentale : ils se demandent en effet s'il est possible de considérer sous l'angle de « ce qui fonctionne », mais soulignent plutôt la nature construite, conditionnelle et contextuelle du monde social.

Quels que soient les mérites des critiques de l'approche de « ce qui fonctionne », il est simplement impossible à l'heure actuelle de les appliquer au domaine de l'EFP en Afrique et probablement au niveau mondial. Même en Afrique du Sud, aucune étude sur l'EFP ne remplirait les critères établis par Schoenfeld. Néanmoins, cela contraste avec l'importance toujours plus grande accordée à l'EFP dans les réflexions sur le développement, tout particulièrement sur l'Afrique et en Afrique, dans un passé très récent. Ainsi, nous sommes confrontés à un problème fondamental en matière de politiques fondées sur des preuves : les interventions d'EFP seront financées parce qu'il y a une volonté politique, mais elles ne seront pas appuyées par des preuves. Plus gravement, sur le plan mondial, il est évident que certaines politiques, principalement les cadre nationaux de qualifications, sont adoptées malgré l'absence de preuves les étayant. Plus inquiétant encore, quand l'OIT a conduit des recherches internationales rigoureuses sur ce sujet, leurs résultats prudents ont été rejetés par ceux qui avaient un intérêt à promouvoir de tels systèmes au niveau international. Le fait qu'il n'y ait pas suffisamment de données pour prouver qu'une mesure clé fonctionne semble avoir dans la pratique moins d'intérêt aux yeux de nombreux décideurs politiques que le fait qu'ils veulent la vendre.

Pour les chercheurs, ce mouvement vers les données factuelles peut être vu comme une tentative des puissantes organisations internationales de leur imposer une certaine approche épistémologique et méthodologique comme seule façon de faire de la recherche. Cependant, au lieu d'une monoculture fondée sur des preuves, nous avons besoin d'un pluralisme de méthodologies et de formes de données, de preuves et de connaissances. Il faut y inclure de meilleures données quantitatives qui soient analysées de façon plus sophistiquée, ainsi qu'une meilleure écoute des apprenants et des professionnels ainsi que d'outils analytiques capables de situer l'ÉFP dans des contextes temporels et spatiaux. En outre, les décideurs politiques doivent être à la fois plus modestes et plus réfléchis lorsqu'ils déterminent quelles connaissances peuvent être mobilisées à des fins de politique, et plus sérieux dans leur engagement à soutenir la production des types de connaissances qu'ils prétendent valoriser. En même temps, les chercheurs doivent être plus clairs lorsqu'ils s'efforcent de façonner les agendas de la recherche, plus rigoureux dans leurs approches de la recherche et meilleurs dans la communication de leurs conclusions vers l'extérieur.

Références

Glass, G. (1987) What Works: Politics and Research. *Educational Researcher* 16, 3, 5-11.

Gorard, S. (2008) Who is Missing from Higher Education? *Cambridge Journal of Education*, 38, 3, 421-437.

McGrath, S. (2012) Building New Approaches to Thinking about Vocational Education and Development: Policy, Theory and Evidence. *International Journal of Educational Development*. In Press.

McGrath, S. and Lugg, R. (2012) Knowing and Doing Vocational Education and Training Reform: Evidence, Learning and the Policy Process. *International Journal of Educational Development*. In Press.

Schoenfeld, A. (2006) What Doesn't Work: the Challenge and Failure of the What Works Clearinghouse to Conduct Meaningful Reviews of Studies of Mathematics Curricula. *Educational Researcher*. 35, 2, 13–21.

Lectures complémentaires

Cet article de la Lettre du NORRAG présente certains points tirés de deux travaux plus longs: McGrath (2012) et McGrath and Lugg (2012).

Les deux travaux devraient être disponibles à partir de fin mars 2012 à l'adresse suivante : <http://www.sciencedirect.com/science/journal/aip/07380593>

**EVALUER L'ESSOR DES
RESULTATS ET
L'EMERGENCE DE
L'IMPACT**

Du RMS aux résultats pour le développement, en passant par l'UNESCO

Nick Burnett

Results for Development Institute, Washington

E-mail: nburnett@resultsfordevelopment.org

Mots clés: résultats ; optimisation des ressources ; conservatisme dans l'éducation.

Résumé: La focalisation toujours plus grande sur les résultats, les preuves et l'optimisation des ressources dans le domaine de l'éducation offre l'opportunité de s'attaquer au conservatisme consternant et à l'absence de remise en question qui caractérisent une grande partie du secteur. Les bénéfices de cette nouvelle focalisation l'emportent largement sur les risques liés à son adoption.

Le titre de cet article décrit ma propre carrière au cours de la dernière décennie, durant laquelle j'ai été Directeur du Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour Tous, Directeur général adjoint pour l'éducation à l'UNESCO et maintenant Directeur général pour l'Éducation à l'Institut Results For Development, où nous nous consacrons à trouver des solutions aux grands défis du développement qui empêchent les individus vivant dans des pays à bas et moyen revenu de réaliser leur potentiel. C'est clairement durant cette décennie que les résultats, les preuves et l'optimisation des ressources ont passé au premier plan dans le secteur de l'éducation.

Globalement, je salue ce développement car il apporte enfin une opportunité de s'attaquer au conservatisme consternant et à l'absence de remise en question qui caractérisent une grande partie du secteur. Si les systèmes éducatifs sont organisés comme ils le sont, c'est parce c'est la façon dont ils ont toujours été organisés. Ce conservatisme est sans aucun doute issu de nombreuses sources, mais deux me semblent fondamentales : la sociologie des enseignants et des administrateurs et l'affirmation du droit à l'éducation.

Dans le monde entier, les enseignants ne sont pas parmi les universitaires les plus compétents, hormis dans des pays comme la Finlande et Singapour qui obtiennent les meilleurs résultats aux évaluations comparatives internationales comme PISA. En particulier, à l'exception de ceux qui enseignent dans des écoles secondaires spécialisées, les enseignants ont très souvent été très peu exposés (voire pas du tout) à la méthode scientifique et à l'utilisation de preuves. Ainsi, ils tendent à ne pas les appliquer à leur propre travail, ce qui peut affecter l'intégralité du système éducatif d'un pays, puisque les postes d'administrateurs éducatifs sont habituellement occupés par des enseignants ayant obtenu une promotion. Franchement, il est effrayant de constater que, d'un côté, nous parlions si fréquemment de l'importance pour les étudiants d'apprendre à penser de façon critique et, de l'autre, que nous n'employions pas comme enseignants ceux qui ont été eux-mêmes exposés aux fondements d'une telle pensée.

Je me suis fait entendre comme les autres en soutenant que l'éducation était un droit humain – et en effet, il s'agissait de ma principale motivation à travailler à l'UNESCO. Mais l'un des inconvénients de cette affirmation est qu'elle crée une atmosphère qui ne permet

pas suffisamment de remise en question. Ce n'est pas strictement logique, certes, dans la mesure où il n'y a aucune raison de ne pas appliquer le raisonnement et les preuves pour découvrir comment s'assurer au mieux que les individus se rendent compte de leurs droits. Pourtant, l'affirmation du droit semble, dans la pratique, produire une sorte de paresse intellectuelle, voire une réticence à examiner différentes façons d'atteindre ce droit.

La nouvelle focalisation sur les résultats, les preuves et l'optimisation des ressources provient essentiellement de deux sources : la révolution de l'économie du développement issue de l'application des essais contrôlés randomisés (*randomized controlled trials*, RCT) et la préoccupation des agences d'aide financées par les contribuables à montrer qu'elles financent véritablement l'obtention de résultats positifs et rentables.

Bien entendu, il y a d'importantes limites aux RCT, particulièrement le fait qu'ils n'aident pas à répondre à de grandes questions comme l'efficacité relative des secteurs publics et non-étatiques ou à la décentralisation d'un niveau fédéral à un niveau étatique. Mais ces techniques expérimentales, qui dérivent de la médecine, montrent rapidement à quel point nous en savons peu sur ce qui fonctionne réellement dans l'éducation aux niveaux de la salle de classe et de l'école. Le seul résultat qui semble actuellement très solide est le fait que le rattrapage scolaire fonctionne, c'est-à-dire le fait d'identifier au plus tôt les élèves qui ont plus de difficultés que les autres et prendre des mesures pour les soutenir afin qu'ils ne prennent pas de retard ; une autre possibilité pourrait être de recruter des enseignants dotés de capacités académiques élevées qui caractérisent les systèmes éducatifs performants. Presque tout le reste doit encore être établi de façon systématique.

La préoccupation des agences d'aide pour le rapport coût-efficacité et l'optimisation des ressources peut certainement être critiquée comme un nouveau type de conditionnalité imposé aux pays en développement ; c'est, en fait, l'une des raisons pour lesquelles je ne soutiens pas particulièrement les mouvements vers une aide à l'éducation « contre remboursement ». En même temps, cela a encouragé le retour tout à fait bienvenu à une réflexion sur les résultats, les coûts, le rapport coût-efficacité, les alternatives et autres qui avaient caractérisé les débuts de l'aide à l'éducation dans les années 1960, mais qui s'étaient largement perdues à la fin du siècle dernier avec la croissance du mouvement fondé sur les droits humains de l'Education pour Tous. Il est frappant de voir comment l'utilisation d'une analyse rigoureuse dans le domaine de la santé internationale a mené à un quasi-doublement de l'aide à la santé comme proportion de l'aide totale au cours des 10 dernières années pour atteindre son niveau actuel de 17 %, alors que l'aide à l'éducation a, dans le même temps, stagné à environ 10 %.

Bien sûr, l'utilisation des résultats, des preuves et de l'optimisation des ressources dans l'éducation comporte des risques et peut engendrer des simplifications excessives, mais ceux-ci sont insignifiants par rapport aux bénéfices énormes qui commencent à découler d'une approche plus rigoureuse de ce qui fonctionne et à quel coût. Pourvu que cela continue à affaiblir le conservatisme professionnel de la communauté de l'éducation.

Comment faire de l'aide au développement fondée sur des preuves et avisée sur le plan politique ?

Owen Barder
Centre for Global Development, Londres

E-mail: OBarder@cgdev.org

Mots clés: Aide axée sur les résultats; partisans et détracteurs.

Résumé: Cet article identifie quatre bonnes raisons d'améliorer notre capacité à mesurer les résultats et sept critiques communes à l'encontre de l'« agenda fondé sur les résultats » et propose des mesures pour dissiper la tension entre ses partisans et détracteurs.

*« Pour que les choses soient faites, il ne faut pas se soucier de qui s'en voit attribuer le mérite »*⁷- Benjamin Jowett, ecclésiastique anglais (1817-1893).

Il semble illogique, au premier abord, d'être contre l'idée de mesurer les résultats de l'aide au développement. Si vos affaires dépendent du fait que vos clients soient moins informés que vous sur la valeur de ce que vous leur vendez, vous voyez en quoi même un petit éclaircissement peut être dangereux.

Mais l'aide internationale n'est pas comme ça. Toutes les personnes que je rencontre qui travaillent dans le domaine du développement sont motivées par le désir de faire une différence pour des individus vivant dans des pays en développement. Dans ce cas, pourquoi les gens sérieux et raisonnables sont-ils si angoissés à l'idée de mesurer et publier les résultats de l'aide ? Voici sept critiques formulées fréquemment à l'encontre de « l'agenda centré sur les résultats ».

Premièrement, il risque d'augmenter la surcharge bureaucratique. Collecter des informations sur les résultats constitue une exigence centrale de plus en termes de rapports, dans un système qui est déjà surchargé de formalités et de procédures.

Deuxièmement, il risque de rendre l'aide moins stratégique. Devant la nécessité de produire des résultats quantifiables, les donateurs pourraient préférer un investissement à court terme dans quelque chose qui peut être mesuré, plutôt qu'un investissement qui pourrait avoir des bénéfices plus importants, mais moins quantifiables, à long terme. Voulons-nous dépenser davantage pour des moustiquaires aujourd'hui, alors que nous pourrions investir dans la capacité d'un pays à gérer son propre système de santé dans le futur ?

Troisièmement, il risque d'imposer de fausses priorités. Nous savons que l'aide fonctionne le mieux quand elle répond réellement aux priorités définies par les pays en développement eux-mêmes. Mais si les donateurs essaient de cibler une poignée d'indicateurs de résultat –

⁷ Traduction non officielle de: "The way to get things done is not to mind who gets the credit."

comme le nombre d'enfants à l'école –, cela pourrait réduire leur flexibilité à soutenir les programmes gouvernementaux.

Quatrièmement, il risque de ne pas tenir compte de l'égalité. Si nous réduisons les programmes d'aide à des totaux numériques, nous risquons de négliger les individus les plus nécessaires qui sont souvent les plus difficiles et coûteux à atteindre.

Cinquièmement, il risque de créer des incitations contradictoires. Nous avons vu dans nos propres services publics comment des objectifs mal conçus peuvent fausser les choix de façons inutiles. Par exemple, l'objectif d'augmenter le taux de scolarisation peut mener les gouvernements à faire trop peu cas de la qualité de l'éducation.

Sixièmement, il risque de limiter les partenariats. L'aide est plus efficace quand les donateurs collaborent avec des partenaires des pays en développement et avec le secteur privé. La nécessité d'être capable de quantifier et de démontrer les résultats de chaque programme d'aide rend plus difficile pour tout le monde de se rassembler autour d'une cause commune.

Septièmement, les informations sur les résultats sont de toute façon factices. Les déclarations au sujet des résultats doivent s'appuyer sur des hypothèses contrefactuelles. Même les évaluations d'impact les plus rigoureuses ne vous disent pas de manière fiable ce qui se produira si un projet légèrement différent est mis en œuvre dans un contexte différent. Les effets peuvent être décrits dans les limites du projet lui-même, mais il est bien plus difficile de comprendre les effets plus larges de l'aide sur l'économie politique du pays et sa macroéconomie. En l'absence d'un cadre d'attribution commun, chacune des organisations par laquelle passe l'argent revendique tous les résultats des programmes qu'elle finance, ce qui conduit à des doubles comptages et d'importantes exagérations.

L'idée sous-jacente à ces sept critiques est que la pression pour mesurer les résultats constitue une offense aux professionnels du développement. Des années de formation et d'expérience de travail dans des situations difficiles et variées ne peuvent pas être remplacées par un système d'informations qui réduit chaque projet d'aide à quelques chiffres. De la même façon, les professionnels de l'aide n'ont pas besoin d'objectifs pour les pousser à exploiter au mieux les budgets sous leur contrôle : il s'agit de LA raison d'être de leur engagement professionnel.

Toutes ces préoccupations sont pertinentes et importantes ; et pourtant, je demeure un fervent partisan de l'agenda de l'aide centré sur les résultats, et (dans l'ensemble) j'admire la façon dont il est mis en œuvre par le gouvernement britannique et d'autres. Je crois qu'Andrew Mitchell met en œuvre l'agenda des résultats au DFID d'une façon sensée qui tient compte de ces risques.

Nous devons mettre en perspective ces préoccupations et les raisons pour lesquelles l'agenda des résultats est important.

Premièrement, les budgets d'aide ne peuvent pas augmenter sans cesse dans le contexte du scepticisme public croissant (YouGov / Action Aid, 2012), à moins de pouvoir démontrer aux gens que l'aide qu'ils financent fait une différence. En mars, la campagne ONE a publié un important résumé des résultats attendus de l'aide du Royaume-Uni entre aujourd'hui et 2015 (ONE, 2012). Les chiffres ont été collectés pour ONE par les passionnés fiables des

données de l'aide (et mes anciens collègues) de *Development Initiatives*. En rassemblant les informations sur tout le programme d'aide et en les simplifiant en un petit nombre de statistiques, ils font valoir un argument en faveur de l'aide plus convainquant que tout ce que nous avons vu au cours des dernières années.

Deuxièmement, **nous avons une obligation envers les pauvres de ce monde d'utiliser l'argent aussi efficacement que possible**. Malheureusement, les budgets de l'aide sont encore trop petits pour être à la hauteur de l'engagement pris par les dirigeants du monde entier (en 2000) de « faire tout leur possible » pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (voir la Déclaration du Millénaire des Nations Unies), et cela signifie que nous devons faire des choix difficiles. Parce que le besoin est si grand, presque tout ce que nous faisons avec l'aide fera une différence positive, et cela peut facilement engendrer de la satisfaction. Ceux qui prennent des décisions par rapport à l'aide ne devraient pas simplement essayer de faire bien, mais essayer de faire du mieux qu'ils peuvent afin d'aider au maximum le plus de personnes possible. Si les différences entre les projets d'aide en termes d'impact de chaque centime dépensé étaient faibles, nous pourrions être assez détendus et répartir l'aide en différentes activités, qui apporteraient toutes un certain bénéfice. Mais comme le souligne le philosophe moral Toby Ord, certaines interventions sont mille, voire dix mille, fois plus rentables que d'autres, et cela signifie que nous ne devrions pas céder à la tentation de faire un peu de tout (<http://www.givingwhatwecan.org/>).

Troisièmement, **mesurer les résultats est la clé pour débloquer l'économie politique dysfonctionnelle de l'aide**. Une aide inefficace est plus qu'une nuisance ou un gaspillage : elle menace d'ébranler un projet tout entier. Nous voyons bien la pression naturelle que subissent les politiciens pour lier l'aide à des entreprises nationales ; pour décider eux-mêmes de déplacer l'aide afin qu'elle réponde aux débats les plus récents ; pour faire un peu de tout, partout, afin d'apaiser les intérêts commerciaux et projeter l'image nationale aussi largement que possible ; et pour dépenser l'aide dans des projets superficiels plutôt que de soutenir des pays dans leur lent processus de changement institutionnel et politique. Par contre, les coûts de l'aide liée, imprévisible, démultipliée et allouée à des projets sont invisibles car nous n'en mesurons pas correctement les résultats. Avec des pressions tangibles pour qu'elle ne fonctionne pas et en l'absence de preuves vraisemblables des coûts, il n'est pas surprenant que les donateurs aient réalisé si peu de progrès dans la mise en œuvre des engagements qu'ils ont pris à Rome, Paris et Accra de rendre leur aide plus efficace (OCDE 2011).

Quatrièmement, et pour terminer, **mesurer les résultats est la réponse la plus convaincante à la complexité**. Il est de plus en plus évident que le développement est une caractéristique émergente d'un système complexe (Ramalingam and Jones, 2008). Cela signifie qu'il ne peut pas être réduit à une série de problèmes plus petits et plus faciles à résoudre indépendamment les uns des autres. Nous devons encourager les pays en développement à tester de nouvelles idées et approches, en suivre les effets globaux et, ensuite, être prêts à les aider à s'adapter lorsqu'ils ont découvert s'ils vont dans la bonne direction. (Cet argument est bien démontré dans un récent podcast de *Development Drums* (Development Drums, 2012), dans lequel Tim Harford parle de son livre *Adapt: Why Success Always Begins With Failure*). Selon cette vision, mesurer les résultats doit être une alternative, et pas un complément, aux divers plans, échéances et suivi complexes qui peuvent entraver la flexibilité de nombreux projets d'aide.

Comment pouvons-nous dissiper la tension entre quatre bonnes raisons d'améliorer notre capacité à mesurer les résultats et sept préoccupations pertinentes exprimées par bon nombre de professionnels du développement ?

Il est utile de se mettre d'accord sur les *finalités*, si ce n'est pas sur les *moyens*. Personne ne doute de la valeur de pouvoir montrer aux contribuables que leur argent a changé quelque chose ; d'améliorer la façon dont l'aide est dépensée ; de surmonter les intérêts particuliers rendant l'aide inefficace ; ou de créer un processus de feedback plus puissant pour soutenir les changements évolutionnaires complexes. La question est de savoir *comment* cela va se produire.

Par ailleurs, il convient de reconnaître que les sept préoccupations face à l'agenda des résultats concernent des risques qui, pour l'instant, ne se sont largement pas concrétisés. Par exemple, s'il est possible que la focalisation sur les résultats puisse amener certains décideurs politiques à sous-investir dans des interventions stratégiques à long terme, rien ne suggère que cela se produise réellement. Avant le récent examen de l'aide bilatérale du DFID, plusieurs personnes travaillant au DFID avaient exprimé la crainte que l'argent soit alloué principalement à des projets superficiels mais facilement mesurables avec peu de bénéfices transformationnels ou systémiques ; tous m'ont dit par la suite que leur crainte s'était révélée infondée. Le DFID a fait des choix intelligents et variés par rapport à quoi soutenir et avec quels instruments d'aide, ce qui suggère qu'il n'a pas perdu de vue l'objectif principal d'un changement systémique et viable sur le long terme.

Néanmoins, l'objet d'identifier et d'articuler les risques est de les gérer. Les donateurs peuvent prendre des mesures importantes pour se protéger de ces préoccupations par rapport à la mise en œuvre de l'agenda des résultats. Je propose ici une douzaine de mesures que les donateurs pourraient prendre pour s'assurer de remplir les objectifs de l'agenda des résultats, tout en réduisant les risques identifiés par de nombreux professionnels du développement. Elles sont divisées en trois sections : réduire la bureaucratie, rester stratégique et augmenter la rigueur tout en restant mesuré.

Réduire la bureaucratie

- Utiliser des instruments de mesure de résultats fiables pour remplacer, et non pas compléter, les procédures existantes visant à suivre comment l'argent de l'aide a été utilisé. Dans la pratique, il est probable que cela requière un examen « bottom-up » pour déterminer quelles informations supplémentaires sont nécessaires, une fois que de bons instruments de mesure sont en place, et de se débarrasser du reste.
- Mettre à la disposition des donateurs, des institutions multilatérales, des ONG et des autres agences de mise en œuvre un cadre simple et transparent permettant d'attribuer les résultats aux différents contributeurs d'une même activité, afin d'éviter le double-comptage et d'éliminer l'incitation pour chaque donateur de « faire cavalier seul ».
- Se mettre d'accord sur une série d'indicateurs d'effets et de résultats standardisés globaux, conformes aux normes de l'Initiative internationale pour la transparence de l'aide, afin de réduire le volume de rapports pour les gouvernements des pays en développement et des agences de mise en œuvre et de faciliter la comparaison des rapports coût-efficacité. Ensuite, les donateurs devraient se sacrifier en ne suivant et

en ne rapportant les résultats *seulement* s'il s'agit d'un indicateur choisi par le pays en développement lui-même ou s'il fait partie des indicateurs globaux standardisés.

- Faire confiance aux professionnels du développement en leur accordant plus de liberté pour concevoir et mettre en œuvre des programmes pour atteindre les résultats convenus, notamment la liberté de les ajuster en temps réel sans avoir à demander une approbation.

Rester stratégique

- Mettre en place un cadre commun transparent et simple pour prendre en compte les résultats futurs attendus (par exemple investir dans les capacités) de sorte que les investissements stratégiques, à long terme et risqués puissent être évalués correctement.
- Lorsqu'il y a des inquiétudes par rapport à l'équité, l'intégrer de façon transparente en précisant le bénéfice pour les groupes marginalisés ou défavorisés. Par exemple, si l'on pense qu'il est plus important d'éduquer les filles que les garçons, il faut le dire et donner explicitement un poids plus grand aux filles qu'aux garçons dans la mesure des résultats.
- Faire des choix sur des portefeuilles, et non pas sur chaque projet d'aide individuel. Un portefeuille permet aux donateurs d'investir dans des projets plus risqués mais à haut rendement (puisque les risques sont répartis dans le portefeuille), qu'ils ne soutiendraient peut-être pas s'ils considéraient chaque projet séparément. Dans les rapports, se concentrer sur l'efficacité du portefeuille (tout en fournissant des informations détaillées sur les projets individuels pour les personnes intéressées).

Augmenter la rigueur tout en restant mesuré

- Faire des évaluations moins nombreuses, mais de meilleure qualité. Il y a toujours beaucoup trop d'évaluations de processus de projets d'aide individuels médiocres ; celles-ci devraient être largement réduites et les économies ainsi faites devraient être allouées en partie à un nombre plus restreint d'évaluations d'impact rigoureuses de plus grande envergure. Il en résultera des économies d'argent et de temps, et la production de connaissances plus utiles.
- Réduire les capacités d'évaluation dans chaque agence d'aide et allouer une partie des économies effectuées à des capacités globales partagées pour réaliser des évaluations d'impact plus rigoureuses et indépendantes. Les données sur l'impact des interventions sociales sont un bien public global ; par conséquent, les donateurs devraient travailler ensemble pour les financer et les produire collectivement.
- Mettre en place un registre global des évaluations d'impact, dans lequel toutes les évaluations d'impact devraient être enregistrées lorsqu'elles commencent, sur le modèle des essais cliniques. Un tel registre public pourrait, à moindre coût, réduire la partialité des publications, empêcher les doublons inutiles et diffuser les connaissances.

- Reconnaître que toutes les interventions ne doivent pas forcément être évaluées. Il est souvent suffisant qu'une intervention expose de façon transparente les données existantes et rigoureuses sur lesquelles elle est basée.
- Mettre en place un Institut pour l'efficacité du développement, sur le modèle de l'Institut national pour la santé et l'excellence clinique (National Institute for Health and Clinical Effectiveness, NICE) pour examiner les données tirées des évaluations d'impact et fournir des conseils indépendants et transparents sur des interventions rentables. Fixer un plafond (disons £10 000) au-dessus duquel un programme ne peut pas être financé à moins d'être soutenu par une évaluation d'impact existante indépendante, publiée, pertinente et rigoureuse, dont la qualité a été garantie par l'Institut pour l'efficacité du développement. En l'absence de telles données, un projet dépassant ce plafond ne pourrait être poursuivi qu'à l'essai et seulement s'il inclut une évaluation d'impact rigoureuse pour combler le manque d'informations.

Les grandes agences d'aide débutent une transition délicate. Dans le passé, elles se sont considérées comme des spécialistes à qui le public avait délégué la tâche importante de gérer le soutien que nous apportons au monde en développement. Leur travail consistait à agir au nom des citoyens dont le pouvoir était affaibli par le manque d'information. Au XXI^e siècle, les agences d'aide vont jouer un rôle bien différent : en fait, presque le contraire de ce qu'elles faisaient dans le passé. Elles doivent devenir des plateformes à travers lesquelles les citoyens peuvent s'impliquer directement dans la façon d'utiliser leur argent. Certaines agences d'aide ne survivront pas à ce changement : celles qui y parviendront seront celles qui auront saisi l'opportunité de fournir des informations transparentes, fiables et constructives permettant aux citoyens de faire des choix bien informés. Mettre en place un cadre de résultats complet et juste est le premier pas dans cette direction.

Références

Development Drums (2012) Episode 28: Tim Harford on Adapt (Why Success Always Begins with Failure). <http://developmentdrums.org/462>

New York Times (2012) *Why I am Leaving Goldman Sachs*.
http://www.nytimes.com/2012/03/14/opinion/why-i-am-leaving-goldman-sachs.html?_r=2&adxnnl=1&adxnnlx=1332660185-LKTjhXLS2gBLdrX6sAxNLg

OECD (2011) *2011 Survey on Monitoring the Paris Declaration*.
http://www.oecd.org/site/0,3407,en_21571361_39494699_1_1_1_1_1,00.html

ONE (2012) *Small Change. Big Difference. What UK Aid will Achieve for the World's Poorest People*. https://s3.amazonaws.com/one.org/pdfs/small_change_big_difference.pdf

Ramalingam, B. and Jones, H. (2008) *Exploring the Science of Complexity: Ideas and Implications for Development and Humanitarian Efforts*. Working Paper 285. ODI: London.

YouGov / Action Aid (2012) *YouGov / Action Aid Survey Results*.
http://www.actionaid.org.uk/doc_lib/yougov_results.pdf

Lectures complémentaires

Development Initiatives - <http://www.devinit.org/>

International Aid Transparency Initiative - <http://www.aidtransparency.net/>

United Nations Millennium Declaration –
<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>

Autres contributions d'Owen Barder

<http://www.owen.org/>

La tendance des donateurs à chérir (et financer) ce qui peut être mesuré

Birger Fredriksen

Consultant (anciennement à la Banque mondiale), Washington

E-mail: birger.j.fredriksen@gmail.com

Mots clés: rapport coût-performance; APD; efficience allocative; éducation

Résumé: Cet article discute de l'attention croissante portée par les donateurs au « rapport coût-performance » dans leur aide publique au développement (APD ou aide). L'article se concentre sur l'aide à l'éducation.

Les moteurs du rapport coût-performance

L'intérêt croissant à mesurer l'impact de l'aide s'explique par de nombreuses raisons valables. L'utilisation efficace des ressources publiques est une préoccupation importante, peut-être en particulier pour les ressources utilisées à l'extérieur du pays, et l'évaluation de l'efficacité exige des instruments de mesure. Cette préoccupation est particulièrement présente à une époque où la plupart des pays donateurs sont confrontés à une hausse de leur déficit public combinée à une désillusion croissante par rapport à l'efficacité de l'aide et une augmentation rapide du financement par les « nouveaux » pays donateurs ainsi que par une variété de sources privées. Il est naturel, dans ce contexte, que les parlements et l'opinion publique dans les pays donateurs veuillent savoir si les résultats de l'aide sont proportionnels aux niveaux de l'aide fournie au cours des 2-3 décennies précédentes. Et comment le haut niveau de dépendance à l'aide caractéristique de nombreux pays en développement affecte-t-il la soutenabilité des résultats obtenus, quels qu'ils soient ? Par exemple, en 2009, l'aide totale (tous secteurs) a excédé 10 % du PIB dans 22 des 48 pays

d’Afrique Subsaharienne (ASS), un niveau atteint seulement dans cinq pays en dehors de l’Afrique.

Un autre moteur du rapport coût-performance est l’objectif de prendre des décisions fondées davantage sur des preuves (*evidence-based*). Cet objectif s’applique à la fois aux pays récipiendaires d’aide et aux donateurs. Concernant les premiers, des progrès considérables ont été réalisés depuis le Forum de Dakar de 2000 par les pays à bas revenus pour développer des politiques et des programmes fondés davantage sur des preuves dans le secteur de l’éducation. En revanche, une attention moindre a été portée à la façon d’améliorer *l’impact catalytique de l’aide* à travers une allocation et une coordination de l’aide fondées davantage sur les preuves *par les pays donateurs et les agences d’aide*, afin de garantir que la somme de leurs décisions d’allocation de l’aide maximise l’impact de leur aide sur les objectifs de développement globaux.

Pour illustrer ce propos: malgré de solides données de recherche sur les bénéfices multiples du développement de la petite enfance (DPE) et de l’alphabétisation des femmes (deux des six objectifs de l’EPT), ces domaines ne reçoivent presque pas d’aide. Cela est particulièrement frappant en ASS, où presque la moitié des femmes adultes sont analphabètes et où le taux de scolarisation au niveau pré-primaire est inférieur à 20%. Puisque peu de fonds domestiques sont alloués à ces domaines, l’aide pourrait apporter un complément plutôt qu’un substitut au financement local. Des fonds supplémentaires pour des investissements à haut impact devraient constituer une bonne optimisation des ressources d’aide. Ainsi, même si l’impact sur le DPE dans un certain contexte national, par exemple, ne peut pas être mesuré sur le court terme, la *base mondiale de connaissances* suggère que le soutien au DPE est une bonne utilisation de l’aide, à condition que les autres contraintes à l’efficacité de cette aide puissent être surmontées (voir la discussion ci-dessous sur le renforcement des capacités). Par conséquent, la *première préoccupation des moteurs du rapport coût-performance* devrait être de s’assurer que l’aide est utilisée à des fins où l’impact potentiel du financement additionnel est déjà bien établi. Après tout, il n’est pas très utile d’être capable de mesurer les progrès dans ce que l’on fait si l’on ne fait pas la bonne chose.

Efficacité par opposition à efficience

Conformément à la Déclaration de Paris de 2005, l’attention portée à *l’efficacité de l’aide* s’est concentrée sur l’amélioration de *l’efficience de l’acheminement de l’aide*, par le biais de modalités d’aide plus harmonisées, d’un meilleur alignement de l’aide sur les politiques des pays bénéficiaires, et d’une meilleure appropriation et gouvernance par les pays bénéficiaires. Bien que les progrès aient été lents, ces changements sont utiles. Mais, comme mentionné précédemment, il a été fait trop peu cas de la mesure dans laquelle l’aide est *allouée de manière efficiente* à des objectifs où elle peut avoir le plus grand impact catalytique sur les résultats du financement *total* dans le secteur éducatif (domestique plus aide). La plupart des indicateurs utilisés pour contrôler l’efficacité de l’aide conformément à la « Déclaration de Paris » se concentrent sur *l’efficience d’acheminement* plutôt que sur *l’efficience d’allocation*. Toutefois, si la première est nécessaire, elle ne suffit pas à garantir l’efficacité de l’aide si l’efficience d’allocation est faible. De même, il n’est pas très utile d’être capable de démontrer qu’un petit projet d’aide isolé est efficace si ses résultats ne peuvent pas être reproduits pour avoir un impact sur la majorité écrasante des dépenses en éducation, qui dans la plupart des pays proviennent de ressources domestiques. De nouveau, comme il a déjà été observé, la *première préoccupation des moteurs du rapport*

coût-performance devrait être de stimuler les progrès dans la réalisation des bonnes choses. Cela correspondrait au récent appel de la Déclaration de Busan en faveur d'un élargissement du débat international sur l'aide pour accroître l'attention portée à une utilisation plus efficace de l'aide pour promouvoir le développement.

L'avantage comparatif de l'aide évolue rapidement

Cette évolution implique notamment que relever les défis de la prochaine décennie en matière d'éducation nécessitera beaucoup plus de *politiques et de programmes intensifs en capacités et en connaissances* que ceux utilisés lors de la dernière décennie pour augmenter l'accès à l'éducation, largement atteint à travers une augmentation du nombre de salles de classe et d'enseignants. Certains d'entre eux seront d'« anciens » défis dans des domaines où les progrès demeurent furtifs, comme améliorer la qualité, l'équité et la pertinence de l'éducation, et renforcer la capacité des institutions du secteur éducatif. D'autres sont issus de succès remportés au cours de la dernière décennie, comme la hausse de la demande en éducation post-primaire. D'autres encore reflètent la nécessité croissante pour les systèmes éducatifs de répondre mieux aux besoins issus d'un changement économique et social mondial, rapide et sans précédent et la mondialisation, ainsi que le rôle croissant du savoir et de l'innovation dans tous les aspects du développement.

Autrement dit, au lieu de donner le ton du changement, la capacité des systèmes éducatifs à servir efficacement l'économie et la société va toujours dépendre davantage de sa capacité à répondre aux développements *en dehors* du système. Une caractéristique frappante et paradoxale de nombreux systèmes éducatifs est leur faible capacité à apprendre et innover, que ce soit améliorer la gestion et la responsabilité, tester et innover pour développer des politiques et des programmes éducatifs adaptés aux conditions locales ou appliquer de nouvelles technologies et de nouveaux modes d'enseignement pour améliorer la qualité de l'apprentissage. En bref : la capacité des systèmes éducatifs à relever les défis de la prochaine décennie va plus que jamais dépendre de leur capacité à apprendre et à adopter le changement, plutôt qu'à lui résister.

Dans ce contexte, l'avantage comparatif de l'aide est de plus en plus d'aider les pays à développer de telles capacités. Néanmoins, l'aide a des antécédents très médiocres en termes de renforcement de capacités durables. Cela illustre le fait qu'il ne suffit pas d'allouer de l'aide uniquement aux « bons » objectifs ; l'impact dépend aussi de l'utilisation de modalités et d'instruments d'aide efficaces. Dans le cas du renforcement des capacités, pour être efficace l'aide va nécessiter une nouvelle approche à la fois des donateurs et des pays bénéficiaires d'aide, où l'ancienne focalisation sur l'assistance technique externe à long terme et les formations externes pour renforcer les *capacités techniques* seront remplacées par une focalisation sur la création d'institutions performantes et responsables capables de mobiliser, de renforcer et d'utiliser largement les *capacités nationales existantes*.

Parmi les façons efficaces de fournir une telle aide figure probablement un plus grand soutien à des échanges de connaissances et d'enseignements entre pairs bien conçus à travers une coopération Sud-Sud et triangulaire, et à des institutions et des réseaux efficaces produisant des biens publics régionaux et mondiaux. Cette interconnectivité croissante, rendue possible par les révolutions des TIC et de l'Internet, a largement renforcé la possibilité de tirer des *externalités transfrontalières* d'expériences *nationales* et d'expertises techniques. Mais pour les transformer en biens publics mondiaux, il faut qu'il existe des agences et des réseaux internationaux et régionaux compétents qui puissent identifier,

assurer la qualité, synthétiser et diffuser ce type d'expériences, ainsi que fournir un soutien technique et faciliter la coopération technique pour contribuer à adapter aux conditions locales des interventions qui ont été couronnées de succès dans d'autres pays. Ces types de biens publics régionaux et mondiaux sont cruellement sous-financés. Ce manque de financement s'explique d'une part par la difficulté de mesurer le rapport coût-performance des institutions produisant de tels biens (surtout à court terme) ; d'autre part, par la lenteur des progrès réalisés dans l'amélioration de l'efficacité de telles institutions.

Vers une aide fondée davantage sur des preuves

Il y a un grand travail à faire pour améliorer l'efficacité de l'aide et, ainsi, le rapport coût-performance des ressources dépensées pour l'aide. Néanmoins, trois choses sont claires : premièrement, mesurer l'impact du *type d'aide* nécessaire pour exploiter l'avantage comparatif de l'aide durant la décennie actuelle sera toujours plus complexe. Mesurer le nombre de salles de classe construites est facile ; mesurer une amélioration de la pertinence de l'éducation ou de la capacité institutionnelle est complexe. Deuxièmement, l'une des leçons les plus claires tirées du dernier demi-siècle d'aide au développement est que renforcer la capacité des institutions et l'efficacité des systèmes prend des années, voire des décennies. Comment mesurer l'impact de l'aide dans ce contexte et convaincre les donateurs de maintenir le cap ? De nouveau, faire les bonnes choses est un bon début, mais, comme le montrent les antécédents médiocres du renforcement des capacités, ce n'est pas toujours suffisant. Troisièmement, cela étant dit, on peut accomplir beaucoup **en travaillant plus dur pour fournir une aide davantage fondée sur des preuves, en s'appuyant entièrement sur la base de connaissances mondiale pour contribuer à combler l'écart entre la façon dont l'aide est allouée et la façon dont elle devrait être allouée pour mieux exploiter son avantage comparatif en évolution.**

Néanmoins, les progrès vers une allocation de l'aide davantage fondée sur des preuves sont entravés par la série de facteurs complexes qui régissent les décisions d'allocation de l'aide, ainsi que par des faiblesses dans *l'architecture mondiale de l'aide à l'éducation*. Ces dernières limitent la capacité de la communauté mondiale de l'aide d'allouer l'aide de façon stratégique. Pour ce qui est des premiers, l'allocation actuelle de l'aide est le résultat de processus complexes dans les pays donateurs, les agences de développement et les pays bénéficiaires d'aide, chacun devant répondre à de nombreux groupes d'intérêts. L'objectif *premier* de certains de ces groupes n'est pas nécessairement d'accélérer le développement de l'éducation dans les pays bénéficiaires d'aide. Par exemple, l'aide est souvent liée et revient au pays donateur sous la forme de paiement pour des services, et une grande part de ce qui est rapporté comme aide à l'éducation supérieure par certains grands donateurs est attribuée à l'accueil d'étudiants étrangers qui pourraient ne jamais retourner chez eux.

Combinées, ces faiblesses dans l'allocation et la coordination de l'aide limitent l'efficacité du financement de l'éducation domestique et externe, et des efforts concertés devraient être réalisés par la communauté mondiale de l'aide pour les éliminer. Cela ne sera pas facile, au vu des faiblesses de l'architecture mondiale de l'aide, de la difficulté persistante à réformer les institutions qui produisent des biens publics régionaux et mondiaux dans le secteur de l'éducation et du vide dans l'autorité mondiale dans le secteur de l'éducation. Peut-être que l'action la plus importante et urgente pour optimiser les ressources de l'aide serait que la communauté mondiale de l'aide résolve ces problèmes ? Ce serait une manière concrète pour le secteur de l'éducation de répondre à l'appel de la Déclaration de Busan en faveur du passage « d'une aide efficace à une coopération pour un développement efficace ».

Le discours de Busan sur les résultats, l'efficacité, l'impact et le rapport coût-performance: ce que ces notions signifient pour les donateurs émergents

Soyeun Kim

Université de Leeds & Re-shaping Development Institute, Corée du Sud

E-mail: s.s.kim@leeds.ac.uk

Mots clés: rapport coût-performance; résultats; gestion axée sur les résultats; Quatrième Forum de Haut Niveau sur l'Efficacité de l'Aide (FHN4) de Busan; donateurs émergents; Corée du Sud

Résumé: Le rapport coût-performance était très présent au FHN4 de Busan, apparaissant à maintes reprises dans divers documents/déclarations tirés des sessions principales et des événements parallèles. Que signifient alors la gestion axée sur les résultats et le rapport coût-performance pour les donateurs émergents, comme la Chine, l'Inde et le Brésil, qui ont signé le document du Partenariat de Busan, et comment vont-ils le mettre (ou ne pas le mettre) en œuvre ? En s'efforçant de répondre à ces questions, cet article porte un regard critique sur les récents débats (et développements) menés en Corée du Sud autour de la gestion axée sur les résultats et rapport coût-performance.

« Quelque 2000 délégués internationaux [évaluent] les progrès accomplis pour améliorer l'impact et le *rapport coût-performance* de l'aide au développement » (italique ajouté par l'auteur, extrait d'un texte publié sur le site du FHN4).

La préoccupation pour les résultats et l'optimisation des ressources est de plus en plus visible au sein du cercle traditionnel de l'aide depuis quelques années. Dans le contexte des difficultés économiques/financières rencontrées au niveau domestique et de la frénésie des médias pour les puissances émergentes (p.ex. les projets de développement financés par la Chine en Afrique), les considérations combinées de l'économie, de l'efficacité et de l'impact semblent avoir gagné du prestige. Ainsi, comme l'indique la citation précédente, la forte présence du rapport coût-performance au FHN4 de Busan a été soulignée à maintes reprises dans divers documents/déclarations des sessions principales aux événements parallèles. Toutefois, dans le document final, le rapport coût-performance n'est mentionné qu'une fois, alors que les résultats figurent 24 fois, l'efficacité 15 fois et l'impact 8 fois. Cette observation, bien qu'anecdotique, soulève diverses questions, notamment en rapport avec les donateurs émergents comme la Chine, l'Inde et le Brésil, qui ont signé le document du Partenariat de Busan. Que signifient pour eux la gestion axée sur les résultats et le rapport coût-performance et comment vont-ils le mettre (ou ne pas le mettre) en œuvre ?

En m'efforçant de répondre à ces questions, je porte un regard critique sur les récents débats (et développements) menés en Corée du Sud autour de la gestion axée sur les résultats et du rapport coût-performance. Malgré son appartenance au CAD, la Corée partage encore de nombreux points communs avec d'autres donateurs émergents. Et, simultanément, les

donateurs ont commencé à accomplir des efforts pour développer un système d'APD axé sur les résultats. Par conséquent, le cas de la Corée peut donner un aperçu sur la façon dont les autres devraient aborder l'agenda.

La première question concerne l'ambiguïté des concepts de gestion axée sur les résultats et de rapport coût-performance eux-mêmes (par exemple, qui définit les résultats ou quel est le but des résultats escomptés). La rhétorique d'un résultat de développement « gagnant-gagnant » et « commun » entre les partenaires (par conséquent des bénéfices mutuels) se retrouve facilement dans le discours coréen sur les politiques d'aide. Pourtant, la réalité semble toute autre. Et c'est souvent le résultat souhaité par le donateur qui est atteint. Par exemple, un de mes collègues en Corée m'a confié avec frustration la façon dont les critères d'évaluation des projets sont dictés par leur utilité à faire avancer l'expansion des entreprises coréennes à l'étranger. Souvent, de tels objectifs sont « dissimulés » à l'opinion publique et incorporés structurellement dans le système d'aide lui-même. Ce rapport coût-performance centré sur les donateurs s'est aussi illustré dans le récent scandale de CNK (une entreprise d'extraction de diamants opérant au Cameroun). Afin de s'assurer une concession minière (le résultat souhaité), certains fonctionnaires coréens auraient donné la priorité au Cameroun dans l'allocation de l'aide, au détriment d'autres projets. Ainsi, l'inclusion structurelle d'initiatives du secteur privé et l'aide liée sont souvent pratiquées comme moyens d'atteindre un résultat et de maximiser le rapport coût-performance.

Le deuxième point est lié à la trop grande focalisation sur les résultats. Davantage de ressources ont été consacrées à faire l'étalage de résultats « efficaces », tandis que le processus important d'apprentissage semble plutôt ignoré dans la mise en œuvre des projets. Cela ne veut pas dire que le redoublement des efforts de suivi et d'évaluation soit une mauvaise chose. Mais ces efforts doivent se fonder sur une approche plus intégrée. Voici deux cas dont j'ai eu connaissance qui montrent des signes inquiétants. Par exemple, l'une des sessions de formation organisées par la KOICA sur la gestion axée sur les résultats a utilisé un diagramme de flux qui séparait le processus du projet des résultats du projet (1). Ce diagramme était suivi d'un commentaire disant que « la focalisation du suivi et de l'évaluation a passé du processus aux résultats ». Toutefois, le fait que l'accent ait été mis récemment sur la gestion axée sur les résultats ne signifie pas nécessairement l'éloignement progressif du processus du projet. L'apprentissage (par tâtonnement) durant le processus du projet produit des informations/connaissances importantes à partager avec les partenaires (qui devraient finir par servir de preuves pour améliorer l'impact du développement).

Par ailleurs, la structure fragmentée de l'aide coréenne empêche un partage systématique des connaissances avec les pays partenaires pour obtenir de meilleurs résultats de développement. Ainsi, le gouvernement du Bangladesh souhaitait que les projets réussis financés par la KOICA (dans les TIC) soient développés davantage et transformés en projets d'APD de l'EDCF (*Economic Development Cooperation Fund*) sous forme de prêts (2). Toutefois, la post-évaluation de la KOICA a souvent été menée seulement deux ou trois ans après l'achèvement du projet. De tels fragmentations et « décalages horaires » entravent non seulement le partage de connaissances entre les pays donateurs et partenaires, mais aussi une coopération plus efficace entre les agences d'aide (KOICA et EDCF). A cela s'ajoute encore une complication supplémentaire. L'entreprise chargée de la gestion de projet (celle qui a décroché le contrat) ne partage pas entièrement les connaissances acquises durant le projet puisqu'elle les considère comme sa propriété intellectuelle.

La troisième question concerne les processus hautement techniques et dirigés par des experts de gestion et d'évaluation. La gestion axée sur les résultats implique nécessairement les mesures, le suivi et l'évaluation. Pourtant, ces activités ne sont pas complètement intégrées dans le cycle du projet. Par ailleurs, les capacités techniques nécessaires à la gestion axée sur les résultats ne sont pas encore établies, ni institutionnalisées. Les agences d'aide coréennes ont commencé relativement récemment à recruter et à «former» des experts internes. Par conséquent, mandater fréquemment des projets d'évaluation signifie que les prestataires doivent mettre en place une série de directives d'évaluation tout en évaluant les projets. Sans une base solide pour mesurer, suivre et évaluer les résultats, il est difficile de compter sur une mise en œuvre efficace de la gestion axée sur les résultats et du rapport coût-performance.

Mais certains responsables de l'aide coréenne se montrent réticents à suivre aveuglément les normes internationales de l'aide tout en soulignant l'importance de réaliser l'esprit de la Déclaration de Paris. En effet, comme mes collègues du KoFID⁸ le soulignent, « après tout, mesurer les résultats du développement devrait être vu comme un outil, pas comme une fin »⁹

Notes

- (1) La KOICA est l'agence de coopération internationale coréenne chargée d'allouer l'aide non remboursable
- (2) L'ECDF est l'agence de coopération internationale coréenne en charge des prêts.

Références

Lee, S., Hong, M. and Kang, H. (2012) *The Outcomes and Future Challenges of the Busan HLF-4: CSOs' Perspectives*, KoFID Issue Brief 2, available at <http://www.redi.re.kr/korean/viewtopic.php?t=521&sid=c23cc8ff2606137f14f53cf8cb313f00>

⁸ Korea Civil Society Forum on International Development Cooperation

⁹ Traduction non officielle de: “[a]fter all, measure[ing] development results should be seen as a tool and not as a goal” (Lee et al, 2012).

Les risques d'un agenda centré sur les résultats

Rosalind Eyben

Institute of Development Studies, Université de Sussex

E-mail: R.Eyben@ids.ac.uk

Mots clés: résultats; optimisation des ressources; apprentissage; relations

Résumé: Les aspirations à utiliser le financement du développement pour apporter des changements transformatifs dans la vie des individus vivant dans la pauvreté sont mises en danger par la tendance actuelle à vouloir livrer des résultats selon les critères étroits et mécaniques de l'optimisation des ressources.

Avant le Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide qui s'est tenu à Busan fin 2011, le « club bleu » des donateurs bilatéraux (Grande-Bretagne, Canada, Danemark, Allemagne, Pays-Bas, Suède et Etats-Unis) a publié une déclaration conjointe dans laquelle ils mentionnaient « un moteur pour de meilleurs résultats de développement » en tête de leur liste de priorités (voir DFID, 2011). Une « coalition des volontaires » post-Busan a été mise en place pour poursuivre un agenda centré sur « les résultats et la responsabilité » (*results and accountability*), mais sa focalisation persistante sur les résultats et tout ce qu'ils impliquent en termes de pratiques managériales tyranniques d'optimisation des ressources met en danger les aspirations à utiliser le financement du développement pour apporter des changements positifs à long terme dans la vie des individus vivant dans la pauvreté.

Il y a une année, le Secrétaire d'Etat au Développement International du Royaume-Uni, Andrew Mitchell, « présenta les résultats que l'aide britannique livrerait aux populations les plus pauvres au cours des quatre années suivantes » et dit que le DFID « ferait tout pour que chaque centime compte ». Expliquer au public britannique comment l'aide du Royaume-Uni maximise son rapport coût-performance – éduquer plus d'enfants qu'au Royaume-Uni, mais à 2,5 % des coûts – influence la façon dont le DFID pense, travaille et fait pression sur les organisations qu'il finance.

Pour être en mesure de compter exactement comment chaque centime d'aide est dépensé, les gouvernements risquent de ne faire aucune différence. Ils peuvent, certes, montrer combien de kilomètres de routes ont été construits ou combien de bébés ont été vaccinés depuis le début de leurs projets. Mais de telles données factuelles ne sont guère révélatrices de la façon dont les changements ont été atteints et des leçons à tirer pour les politiques et les pratiques futures ; et les évaluations de fin de projet ne peuvent pas se substituer à un apprentissage et une adaptation continus des approches. Les résultats finaux sont souvent très différents de ce qu'exige le cadre logique. Ce sont des choses qui arrivent. Le pouvoir, l'histoire et la culture façonnent la multiplicité des relations et des acteurs influençant toute intervention d'aide. Il est plus sensé de concevoir une l'aide qui reconnaisse cela. Le personnel et les consultants expérimentés le savent. Mais ils sont forcés de décrire la réalité d'une façon différente, dans le but de garder les choses simples pour les contribuables.

L'efficacité réelle de l'aide dépend des individus et de la qualité des relations qu'ils entretiennent entre eux. Néanmoins, l'agenda centré sur les résultats trouve son origine dans une méfiance qui ronge comme un cancer la capacité des agences d'aide à faire une différence. Je ne suis pas convaincue que mettre l'accent sur les résultats résoudra le problème de la confiance. Au contraire, cela risque d'aggraver les choses. La rhétorique des résultats se voit exacerbée par les systèmes bureaucratiques et par les cadres intermédiaires sans grande expérience au niveau national, qui enferment les bénéficiaires d'aide et les partenaires de développement dans des carcans qui les empêchent d'aider à transformer la vie des populations défavorisées. Au sein de la communauté des praticiens de l'aide, nous sommes tous responsables de bâtir cette confiance. Parmi les mesures à prendre pour aller dans la bonne direction, il faudrait accorder plus d'attention aux relations de pouvoir inégales, notamment par notre propre comportement, qui maintiennent des individus dans la pauvreté, rester modeste sur ce que peut atteindre toute intervention déterminée, et communiquer de façon simple avec les contribuables sur une réalité complexe.

Références

DFID (2011) Leaders Call for Results and Transparency at Aid Forum.

<http://www.dfid.gov.uk/News/Latest-news/2011/leaders-call-for-results-and-transparency-at-aid-forum1/>

Lectures complémentaires

Le site internet www.bigpushforward.net explore ces questions de façon plus complète.

**POINTS DE VUE SUR
L'OPTIMISATION DES
RESSOURCES DANS LA
COOPÉRATION AU
DÉVELOPPEMENT**

L'industrie de l'aide menace les pays partenaires avec son TOR... trouble obsessionnel des résultats

Marcus Leroy
(ancien diplomate belge) De Pinte, Belgique

E-mail: ml.marcusleroy@gmail.com

Mots clés: développement ; donateurs ; résultats; responsabilité (*accountability*)

Résumé: En se focalisant excessivement sur les résultats, l'industrie de l'aide ignore l'essence du processus de développement et anéantit ainsi les objectifs mêmes qu'elle prétend poursuivre : appropriation, responsabilité et participation.

« Dans le monde d'aujourd'hui, le développement est une question de résultats ». C'est par ces mots que commence une brochure parue en décembre 2011 dans laquelle la Banque mondiale présente son nouvel instrument de financement appelé « Programme pour les résultats ». La brochure est agrémentée de photos d'Africains souriants, ravis – suppose-t-on – d'être les bénéficiaires de l'optimisation des ressources des donateurs.

En effet, l'agenda de l'optimisation des ressources alias « trouble obsessionnel des résultats » se répand rapidement. Confrontée aux questions incisives des citoyens et des politiciens sceptiques, l'industrie de l'aide sent qu'elle doit faire ses preuves et prend donc le chemin des « indicateurs de performance », de « l'aide qui fait la différence », des « résultats mesurables » et de « l'optimisation des ressources ». Là où le DFID a fait figure de pionnier, les autres donateurs, y compris maintenant la Banque mondiale, ont suivi.

Il est difficile de trouver une expression plus concise de ce que veut dire « optimisation des ressources » que la phrase d'introduction de la brochure de la Banque. Le développement, de ce point de vue, n'est en effet rien de plus que la « livraison » de résultats. Chaque objectif sociétal peut et doit se traduire en un objectif « livrable », rationnel qui n'a rien à voir avec une idéologie et est débarrassé de toute dimension politique ou morale. Les résultats sont jugés indépendamment des considérations d'équité, de responsabilité ou de participation des individus concernés.

En d'autres termes, l'« optimisation des ressources » ignore l'essence du développement dans un sens fondamental. Elle se fonde sur une représentation schématisée et incomplète des processus de développement. Ce faisant, elle comporte, délibérément ou non, le risque supplémentaire de décevoir les politiciens et le public à qui elle prétend rendre des comptes. En fait, montrer des résultats basés sur une image si déficiente de la réalité peut donner l'impression que le développement est simple et direct et que l'aide est une gigantesque machine de transformation de l'argent en développement.

Au niveau opérationnel, l'approche en termes d'« optimisation des ressources » comporte un certain nombre de risques importants. Puisque les agences d'aide seront évaluées sur la base de résultats mesurables, elles seront enclines à opter pour des activités dont les résultats sont faciles à mesurer, indépendamment de leur impact durable sur le

développement fondamental d'une société. Cette situation est absolument déplorable car nous savons très bien que les changements les plus faciles à mesurer ceux qui aboutissent le moins à des transformations, alors que ceux qui aboutissent le plus à des transformations sont les moins mesurables. Mais même quand les agences choisissent des programmes qui visent une transformation fondamentale de la société, elles risquent de faire preuve d'*indicateurisme*, c'est-à-dire de considérer les indicateurs comme des objectifs autonomes. Dans la pratique, les agences tendront à se concentrer sur des résultats immédiats à petite échelle plutôt que sur des effets macro à long terme. Et comme elles sont conscientes qu'elles seront évaluées sur la base de l'optimisation des ressources, elles éviteront les risques et opéreront autant que possible pour des activités pour lesquelles les résultats sont assurés.

Cependant, les défauts les plus pernicioseux de l'« optimisation des ressources » sont liés à sa logique fortement centrée sur les donateurs. Comme il ressort clairement de la brochure de la Banque mentionnée précédemment, au bout du compte, ce sont les donateurs qui vont évaluer s'il y a, oui ou non, une optimisation des ressources. Et ils vont la mesurer selon leurs normes, leurs préférences en termes de politiques et, finalement, leurs idéologies. N'oublions pas que le rapport de force entre un donateur – qui a l'argent – et un partenaire local – qui est dépendant de cet argent – est toujours très asymétrique. Par conséquent, l'optimisation des ressources va tendre à paralyser le sens de la responsabilité et de l'initiative des partenaires locaux. Comme on peut s'y attendre, ils vont diriger tous leurs efforts vers l'obtention des chiffres convenus durant la période impartie, parce que c'est comme cela que les donateurs mesureront leur performance (et débourseront leur argent). A un niveau plus fondamental, cette situation tendra à affaiblir leur sens de la responsabilité (*accountability*) face aux populations locales. L'optimisation des ressources pourrait ainsi nuire aux principes mêmes que l'industrie de l'aide prétend promouvoir : appropriation, responsabilité et participation.

Tout cela conduit-il à la conclusion que nous ne devrions pas œuvrer à atteindre des résultats ? Jeter nos indicateurs à la poubelle ? Abolir le suivi ? Juste faire des choses ? Bien sûr que non ! Bien sûr que nous devrions compter et mesurer. Mais compter et mesurer doit faire partie d'un processus dynamique entre les partenaires, d'un apprentissage et d'un ajustement communs, d'une communication et une interaction continues qui vont bien au-delà des éléments mesurables d'un programme d'aide. La relation avec un partenaire de développement ne doit pas se limiter à une relation de « déboursement-pour-résultats ». En effet, c'est l'antithèse de l'action concertée. La coopération au développement consiste à bâtir progressivement la confiance et créer un sens partagé de la responsabilité pour atteindre des objectifs communs. Et cela prend du temps.

Quels résultats de développement comptent?

Fred Carden (1)

Centre de Recherche pour le Développement International, Ottawa

E-mail: fcarden@idrc.ca

Mots clés: efficacité de l'aide; valeurs; évaluation du développement; inégalités

Résumé: L'unité d'analyse dans la programmation de l'aide au développement ne devrait pas être le programme d'aide ou l'efficacité de l'aide, mais le développement lui-même, soit l'amélioration des vies de tous les individus d'une société de la manière la plus équitable possible. A cette fin, nous devons apprendre à suivre la progression des valeurs et des intérêts sociopolitiques à la fois de ceux qui prennent des décisions et de ceux qui vivent avec les conséquences des décisions prises.

« Il ne s'agit pas de votre projet; il s'agit de mon pays »(2)

Ce commentaire a été fait par un évaluateur mauritanien en réponse à un débat méthodologique vigoureux opposant deux évaluateurs experts qui exploraient les méthodes à utiliser pour évaluer la programmation de l'aide au développement.

Ce que cette citation souligne est que nous ignorons bien souvent les questions les plus fondamentales :

- Quel développement et quels résultats nous importent?
- Quelles valeurs nous importent?
- Comment définissons-nous le progrès ?

Mon point de vue est que les résultats du développement ne sont pas liés à la mise en œuvre d'un projet ou d'un programme (l'agenda de l'aide), mais aux changements qui surviennent sur le terrain. L'unité d'analyse ne devrait donc pas être le programme d'aide ou l'efficacité de l'aide, mais le développement lui-même, soit l'amélioration des vies de tous les individus d'une société de la manière la plus équitable possible. Il s'agit là d'un défi fondamental pour l'agenda de l'efficacité de l'aide qui tend à se focaliser sur les connexions directes entre les plans d'aide et les améliorations dans un pays particulier.

Les sciences sociales, y compris l'évaluation, sont toujours menées dans des environnements contestés où la science doit jongler avec les valeurs et les opinions politiques de ceux qui l'utilisent. La science doit faire face à la volonté humaine et aux processus décisionnels avec toutes leurs incertitudes et leurs hésitations. Ce qui est important ici est d'être au clair sur les valeurs et les croyances qui sont incluses et celles qui sont exclues.

Pour effectuer cette transformation, nous devons changer notre façon de réfléchir aux méthodes permettant de mesurer les résultats du développement. Pour ce faire, nous devons **repenser** l'évaluation du développement et déplacer notre focalisation et notre priorité du projet ou programme et de son financement vers les effets sur le développement sur le terrain. L'agenda politique a déjà fait un pas dans cette direction avec la Déclaration

de Paris. La pratique a pris du retard. Nous devons **réorienter** l'évaluation pour qu'elle prenne comme unité d'analyse les paramètres locaux et non pas le projet ou le programme. Enfin, nous devons **réformer** les pratiques de développement et d'évaluation pour aborder directement les asymétries et les inégalités qui caractérisent le dialogue Nord-Sud (3).

Ces changements requièrent un fort leadership, aussi bien au sommet que dans la communauté des évaluateurs. Rappelons ici que la méthode à elle seule ne suffit pas à se prémunir des réclamations sur les connaissances acquises. Nous devons apprendre à suivre la progression des valeurs et des intérêts sociopolitiques de ceux qui prennent des décisions et de ceux qui vivent avec les conséquences des décisions prises. L'évaluation devrait contribuer au changement. Ainsi, il ne s'agit pas ici uniquement d'évaluer des projets, voire d'évaluer des programmes, mais d'évaluer le développement. Pour reprendre la citation avec laquelle j'ai introduit cet article, n'oublions jamais qu' « *Il ne s'agit pas de votre projet; il s'agit de mon pays* ».

Références

Bonbright, D., Carden, F., Earl, S., Khagram, S., MacPherson, N., Ofir, Z. and Rogers, P. (2009) *Impact Evaluation for Improving Development (IE4ID)*. Paper presented to the Impact Evaluation Conference in Cairo in March 2009.

1. Les opinions exprimées sont celles de l'auteur. L'article est tiré d'un document de travail plus long intitulé *Development is not an Intervention*
 2. "*It is not about your project; it is about my country*". Oumoul Ba Tall, s'exprimant à la Société européenne d'évaluation en octobre 2009.
 3. Je m'inspire beaucoup ici d'un document préparé par Bonbright et al.
-

L'impact de l'aide sur les résultats éducatifs

Abby Riddell

Consultante adjointe, Mokoro, Ltd., Oxford

E-mail: abby.riddell@gmail.com

Mots clés: développement des capacités; développement institutionnel

Résumé: L'aide à l'éducation et son évaluation doivent être systémiques et observées à long terme, et le développement des capacités rendu possible doit être géré et coordonné au niveau national. Il n'est pas possible d'atteindre des résultats éducatifs durables simplement en reproduisant des projets individuels, même couronnés de succès. Paradoxalement, les agences de développement focalisées uniquement sur un impact démontrable à court terme peuvent avoir, à long terme, l'effet inverse sur les systèmes éducatifs et leur développement, auquel elles cherchent à contribuer.

La simplicité de la question « que savons-nous sur ce qui fonctionne dans l'aide internationale à l'éducation ? » n'est malheureusement pas assortie d'une liste simple d'interventions efficaces ou d'une façon simple de fournir de l'aide à l'éducation, même si c'est précisément ce qui était visé autrefois dans la recherche sur l'efficacité scolaire : où en a-t-on le plus pour son argent ? Au cours des deux dernières décennies, non seulement les agences d'aides sont devenues plus sophistiquées dans les modalités d'aide qu'elles utilisent, compliquant les évaluations de l'efficacité de l'aide, mais elles se sont aussi focalisées de plus en plus sur l'apprentissage, par opposition à l'accès à l'éducation. Bien entendu, une partie du problème de la focalisation sur l'accès est lié au fait que les objectifs de l'EPT de Dakar ont été réduits au taux d'achèvement du primaire, le 2^e indicateur des OMD qui, lui-même, constituait une tentative d'aller au-delà des simples taux de scolarisation et de faire en sorte que les statistiques prennent aussi en considération l'achèvement des 5 premières années de l'école primaire comme indicateur d'apprentissage.

Cependant, en introduisant des évaluations sur les performances d'apprentissage dans leurs programmes d'aide à l'éducation, comme meilleurs moyens de mesurer des résultats qualitatifs, les donateurs risquent de répéter la litanie des échecs du développement des capacités déjà vécus dans l'aide à l'éducation (et dans les programmes d'aide en général). En dépit de tout le discours sur le développement des capacités mené par les bénéficiaires, le « business » consistant à fournir des consultants pour « former » le personnel ministériel et la disposition des ministères à accepter des projets de développement de capacités n'a guère changé au fil des ans. Il en va de même pour les évaluations du développement des capacités centrées sur le nombre d'individus formés, les sessions mises en place, la « satisfaction » des « clients », etc. Pendant ce temps, si les résultats des études sur les performances scolaires sont publiés – ce qui, souvent, n'est pas le cas, en raison de l'embarras des politiciens face aux mauvais résultats –, l'utilisation de telles études et les capacités qui les sous-tendent sont rarement appliquées à l'analyse des politiques et à la prise de décision. Le « produit » - la formation, l'enquête, les résultats – l'emporte sur le

processus et le développement institutionnel, qui pourrait mener non seulement à la soutenabilité des compétences – et idéalement, les retenir sur place –, mais aussi à leur utilisation généralisée au-delà des départements de planification, lesquels communiquent, ou pas, avec les directions techniques chargées des améliorations de l’enseignement.

Et dans la quête de « ce qui fonctionne », les essais randomisés contrôlés (ERC) sont devenus les nouvelles « recherches sur l’efficacité de l’école » de jadis, si bien que les agences de développement peuvent se référer à l’impact et augmenter l’échelle de leurs projets pilotes, sur la base de preuves. Mais il manque des données sur la façon d’intégrer de telles interventions individuelles réussies dans le développement des capacités institutionnelles et organisationnelles essentiel des ministères afin qu’ils utilisent la recherche et les bases de données tirées de leurs propres systèmes d’information pour la gestion de l’éducation pour procéder à une analyse des politiques qui alimente leur prise de décision.

Les échecs rencontrés par le développement des capacités ont continué à se manifester dans les projets, ainsi que dans les approches sectorielles, dans les fonds communs et dans les programmes de soutien budgétaire. Ils pourraient être considérés comme « la poutre dans l’œil » des donateurs puisqu’ils attirent l’attention sur « le grain de sable » dans celui des gouvernements récipiendaires.

Dans ce contexte complexe, la plupart des agences d’aide optent pour la voie « facile » et rendent compte au public chez eux des résultats de leurs interventions dans le domaine de l’éducation – préférant fournir des informations sur le « nombre d’individus aidés » plutôt que de sensibiliser le public, dont il attendent les votes, et d’améliorer leur compréhension de la nature compliquée de l’efficacité du développement (et une seule de ses composantes, l’efficacité de l’aide). Dans certains cas, elles vont même plus loin, revendiquant dans leurs exposés des performances pour lesquelles les preuves font défaut. Par exemple, le plus grand programme d’éducation financé par plusieurs bailleurs de fonds, le Partenariat mondial pour l’éducation (PME, anciennement Initiative Fast-Track, ou FTI) affirme que « les pays bénéficiant d’un soutien du PME obtiennent de meilleurs résultats dans tous les indicateurs de base que les pays qui n’en bénéficient pas »¹⁰, sous-entendant que « leur » aide au développement a « fonctionné » (1). Néanmoins, après avoir analysé les meilleures données disponibles, la Rapport préliminaire de l’évaluation à mi-parcours de l’Initiative Fast-Track de l’Education pour Tous (EPT) (Cambridge Education, Mokoro Ltd. and Oxford Policy Management 2009), a seulement été en mesure de conclure qu’il n’existe pas de « preuves solides permettant d’affirmer que les pays soutenus par la FTI ont systématiquement atteint de meilleurs résultats que les autres pays »¹¹ (2).

Grindle (2010) et Boot (2011) ont tous deux écrit de manière précise sur la cohérence des politiques et le développement institutionnel. L’implication profonde est claire : pour que l’aide à l’éducation ait un impact durable sur les systèmes éducatifs, il est nécessaire d’adopter des approches qui vont au-delà du court terme et d’interventions particulières ou spécifiques. Il faut opter pour des approches à beaucoup plus long terme et accorder davantage d’attention aux systèmes éducatifs dans leur ensemble, y compris les institutions, les pratiques organisationnelles et les incitations, tout en ayant une compréhension

¹⁰ Traduction non officielle de: “countries receiving support from the GPE perform better in all basic education indicators than countries receiving no Partnership support”

¹¹ Traduction non officielle de: “no robust evidence that FTI-endorsed countries have systematically outperformed un-endorsed ones”.

suffisante des contextes politiques, économiques et sociaux qui les sous-tendent et avec qui ils sont fondamentalement connectés. En résumé, pour que l'aide à l'éducation « fonctionne », ce qu'il faut est quelque chose de relativement différent du « projet d'aide » typique, et la focalisation croissante des agences de développement sur l'impact est susceptible d'occulter les leçons qui ont émergé si clairement de décennies d'expérience.

Les étudiants ne meurent pas à cause de l'inefficacité de l'aide à l'éducation, mais nombre d'entre eux n'apprennent toujours pas ou toujours pas assez. L'aide à l'éducation et son évaluation doivent être systémiques et à long terme, et le renforcement des capacités rendu possible doit être géré et coordonné au niveau national. Il n'est pas possible d'atteindre des résultats éducatifs soutenables simplement en reproduisant des projets individuels, même couronnés de succès. Paradoxalement, les agences de développement focalisées uniquement sur un impact démontrable à court terme peuvent avoir, à long terme, l'effet inverse sur les systèmes éducatifs et leur développement, auquel elles cherchent pourtant à contribuer.

Notes

- (1) <http://www.globalpartnership.org/results/comparative-performance-data-gpe-vs-non-gpe-countries/> (consulté le 3 janvier 2012). Cinq indicateurs ont été utilisés: 1) taux de scolarisation totale; 2) taux d'achèvement du primaire ; 3) égalité des sexes à l'achèvement du primaire ; 4) pourcentage de « redoubleurs » ; et 5) pourcentage des dépenses totales du gouvernement allouées à l'éducation.
- (2) Le rapport continue ainsi: « Ces résultats ne sont pas surprenants étant donné les courtes séries de données disponibles, la probabilité de biais lors de la sélection, la complexité des processus sous-jacents et l'hétérogénéité des pays au sein de chaque groupe. La seule conclusion sûre est que l'évaluation à mi-parcours ne peut pas s'appuyer sur des comparaisons mondiales de ce type et devra fonder ses résultats sur des études de cas nationales minutieuses »¹².

Références

Booth, D. (2011) Aid, Institutions and Governance: What Have We Learned? *Development Policy Review*, 29.

Cambridge Education, Mokoro Ltd. and Oxford Policy Management (2009) *Preliminary Report of the Mid-Term Evaluation of the Education for All (EFA) Fast Track Initiative* <http://www.camb-ed.com/fasttrackinitiative/>

Grindle, M. (2010) *Social Policy in Development: Coherence and Cooperation in the Real World*, DESA Working Paper No. 98 ST/ESA/2010/DWP/98, United Nations Department for Economic and Social Affairs, September.

¹² Traduction non officielle de: "These findings are not surprising, given the short data series available, the likelihood of selection biases, the complexity of underlying processes and the heterogeneity of countries within each group. The only safe conclusion is that the mid-term evaluation cannot rely on global comparisons of this sort, and will need to base its findings on careful country case studies".

L'agenda de l'impact et les ONG: des résultats pour qui et pour quoi?

Rachel Hayman
INTRAC, Oxford

E-mail: rhayman@intrac.org

Mots clés: suivi & évaluation; résultats; ONG ; société civile

Résumé: INTRAC (Centre International de Recherche et de Formation des ONG) travaille avec des centaines de petites et grandes ONG et organisations de la société civile du monde entier. Depuis vingt ans, l'organisation forme et conseille les ONG sur leurs systèmes de suivi & évaluation. Cet article se penche sur la transformation des attentes et des exigences en matière de résultats que nous voyons émerger parmi les organisations de la société civile.

En juin 2011, plus de 170 participants de 41 pays se sont rassemblés aux Pays-Bas à l'occasion d'une conférence intitulée « Suivi & Evaluation : Nouveaux Développements et Défis » (1). Il s'agissait de la septième conférence du genre organisée par INTRAC à ce sujet. Le suivi, l'évaluation, l'apprentissage, la planification et les résultats ne sont en aucun cas de nouveaux débats au sein des ONG internationales et des organisations de la société civile. Néanmoins, nous observons des changements dans la façon dont les organisations capturent et démontrent des résultats, qui sont traduits dans le travail de formation et de recherche mené par INTRAC.

Il y a une forte demande en termes de formation et de conseil en suivi & évaluation. Les ONG – grandes, petites, internationales et locales – aussi bien que les agences d'aide cherchent toujours davantage des formations avancées en suivi, évaluation et analyse d'impact, ce qui indique que les organisations sont toujours plus exhortées à démontrer qu'elles font une différence. Cela va plus loin que mettre en place de bons systèmes de suivi & évaluation dans l'intérêt de la gestion organisationnelle. Les bailleurs de fonds, notamment les donateurs publics, exigent toujours plus de garanties. Cela inclut des objectifs et des indicateurs de résultats plus explicites ; cela implique également de disposer de davantage de données solides sur lesquelles se baser pour démontrer des résultats.

Nous observons par ailleurs une tendance à utiliser des cadres génériques et des indicateurs de haut niveau dans le cadre du suivi des résultats. Les outils d'auto-évaluation et les cadres communs (2) offrent des systèmes centraux qui peuvent être adaptés pour être utilisés par différentes organisations. Les indicateurs de haut niveau permettent de regrouper les données afin de fournir aux grandes organisations travaillant dans de nombreux pays ou avec de multiples partenaires une synthèse de l'impact de leur travail dans différents domaines. Cependant, ils comportent aussi des défis pour les bureaux nationaux et les partenaires locaux, particulièrement quand leur travail dépend beaucoup du contexte.

Une autre tendance que nous observons est que les organisations expérimentent de nouvelles méthodologies pour capturer l'impact et les résultats, y compris des approches expérimentales et quasi-expérimentales. De nouveaux partenariats sont formés avec des

institutions académiques et des organes d'évaluation d'impact pour élaborer de telles approches, mais aussi pour explorer leur valeur et leur utilité. De nouveaux débats émergent chaque jour autour des méthodologies d'évaluation d'impact. Des méthodes qualitatives sont soumises au test de la « rigueur », qui représente un défi pour les approches participatives, *bottom-up* et spécifiques au contexte qui ont dominé les dernières années (déclenchant le grand « recul » et la grande « avancée »). (3)

Les organisations qui reçoivent d'importantes subventions de la part de donateurs publics sont les plus affectées par la nécessité de démontrer des résultats conformes aux systèmes et aux indicateurs universaux. Curieusement, néanmoins, la tendance va au-delà de ces organes financés par des fonds publics. Les fondations privées et les organisations financées par des fonds privés (grandes et très petites) – qui répondent à différents groupes d'intérêts et demandes – explorent également des moyens de démontrer comment elles font une différence et font en sorte de mettre en place des systèmes professionnels pour contrôler leurs performances.

De tels changements soulèvent de nombreuses questions. La plus fondamentale concerne l'élan vers des systèmes de suivi & évaluation fondés sur des preuves. Une question clé que se posent les spécialistes du suivi & évaluation chez INTRAC est de savoir si les organisations mettent en place des systèmes au bénéfice de leurs donateurs et parties prenantes externes (qui peuvent être nombreux, avec tous des exigences différentes) ou de leur apprentissage et développement internes (4). Le suivi & évaluation est-il une question technique ou une composante de la culture organisationnelle, quelque chose qui est fait au profit de l'organisation et, plus important encore, des bénéficiaires ultimes dont l'organisation cherche à améliorer la vie ? INTRAC s'intéresse à comprendre non seulement si les organisations obtiennent des résultats et ont un impact positif et si leurs systèmes sont suffisamment robustes pour commencer à s'attaquer à la tâche complexe d'attribuer des résultats aux interventions, mais aussi *pourquoi* nous faisons cela et *comment* cela se rapporte à la mission de l'organisation, aux partenaires avec qui elle travaille et, enfin, aux individus qu'elle cherche à aider. Comme il en est ressorti de la conférence de juin 2011, les organisations basées au Sud sentent trop souvent que le suivi des résultats est un processus « extractif », conçu pour rendre des comptes « vers le haut », et non pas « vers le bas », auprès des partenaires et des bénéficiaires locaux.

Dans un système de développement et d'aide internationaux en pleine évolution, il est important d'en apprendre davantage sur les résultats et l'impact des interventions de développement, et d'améliorer la base de preuves permettant de concevoir de nouvelles activités et de revoir les activités existantes. Toutefois, l'accent doit être mis autant – si ce n'est plus – sur l'« apprentissage » que sur les preuves.

Notes

- (1) Titre original: "Monitoring and Evaluation: New Developments and Challenges". La conférence a été organisée conjointement par INTRAC (International NGO Training and Research Centre), PRIA (Society for Participatory Research in Asia) et PSO (Vereniging voor Personele Samenwerking met Ontwikkelingslanden/Association for Staff Cooperation with Developing Countries). Le matériel de la conférence peut être consulté à l'adresse suivante: <http://www.intrac.org/pages/en/conferences.html>.

- (2) Parmi ceux-ci figurent le cadre « Améliore-le » (Improve It Framework) de BOND (<http://www.bond.org.uk/pages/improveit.html>) et l'outil d'efficacité (Effectiveness Tool) de NIDOS (http://www.nidos.org.uk/learning/resources_ii.asp?cat2=50)
- (3) Voir : <http://bigpushforward.net/>; <http://bigpushback.wordpress.com/>
- (4) INTRAC a produit une série de documents sur le suivi & évaluation. Voir: <http://www.intrac.org/pages/en/monitoring-evaluation.html>

L'efficacité de l'aide extérieure: rapport coût-performance et résultats mesurables, le cas du Forum des éducatrices africaines (FAWE)

Josephine Munthali
FAWE, Nairobi

E-mail: josephinemunthali@yahoo.co.uk

Mots clés: efficacité de l'aide; rapport coût-performance ; résultats quantifiables ; résultats mesurables ; FAWE

Résumé: Le Forum de Haut Niveau sur l'Efficacité de l'Aide qui s'est tenu à Busan, Corée du Sud, en novembre 2011, a suscité des débats sur la question du rapport coût-performance, de l'efficacité de l'aide extérieure et des résultats mesurables. En effet, les ONG internationales, comme le Forum des éducatrices africaines (FAWE), sont confrontées à des demandes de la part des donateurs qui insistent sur le besoin de montrer des résultats et de rendre des comptes sur les fonds reçus. La question est la suivante: comment le FAWE, qui se consacre à influencer les politiques au sein des ministères de l'éducation, peut-il trouver un équilibre entre la production de résultats quantifiables qui soient facilement mesurables à travers la mise à disposition de bourses, et la production de résultats difficiles à mesurer ? Dans le cas où l'on cherche à influencer les politiques, le rapport coût-efficacité et l'efficacité de l'aide peuvent être mesurés en fonction de l'engagement des gouvernements à mettre en œuvre des activités intégrant la dimension du genre.

Le Forum de Haut Niveau sur l'Efficacité de l'Aide qui s'est tenu à Busan, Corée du Sud, en novembre 2011, a suscité des débats sur la question du rapport coût-performance, de l'efficacité de l'aide extérieure et des résultats mesurables. A Busan, les leaders du développement ont analysé les progrès accomplis dans l'amélioration de l'impact et du rapport coût-performance de l'aide au développement, et ont conclu de nouveaux engagements pour continuer à s'assurer que l'aide contribue à réduire la pauvreté et soutenir les progrès vers la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Les délégués présents à la conférence de Busan ont aussi élargi au-delà de l'aide

l'application des Principes de Paris à la coopération au développement et ont défini comment les Principes de Paris s'appliquent aux nouveaux acteurs et contextes, tels que les donateurs émergents, les Etats fragiles et le secteur privé.

Un aspect important de la conférence de Busan a été l'inclusion des organisations de la société civile (OSC) dans les négociations formelles. Il était important pour les OSC de participer activement à la réunion puisqu'elles sont des acteurs centraux du développement. La notion de rapport coût-performance et la question de l'efficacité de l'aide demeurent cruciales et constituent un défi majeur à la réalisation des OMD.

Le Forum des éducatrices africaines (FAWE), dont le mandat est de soutenir les filles et les femmes africaines pour acquérir une éducation pour le développement, est confronté à des demandes de la part des donateurs qui insistent sur le besoin de montrer des résultats et de rendre des comptes sur les fonds reçus. Plusieurs donateurs soutiennent les programmes du FAWE dans 34 branches nationales sur le continent africain. L'exigence des résultats, d'un bon rapport coût-performance et de la responsabilisation a mené au développement d'indicateurs donnant des résultats mesurables rigoureux. Ces résultats doivent montrer l'impact des interventions du FAWE. Cela soulève la question : est-ce que les interventions du FAWE contribuent à réduire les inégalités de genre dans l'éducation et donc à réduire la pauvreté ?

En fait, dans une certaine mesure, le FAWE a montré des résultats en améliorant les taux d'accès, de poursuite des études et de résultats des filles à l'école à travers la mise en œuvre d'une approche pédagogique sensible au genre dans les écoles et les instituts de formation pour enseignants et la mise en place d'écoles sensibles au genre, et en influençant les politiques éducatives dans les ministères de l'éducation.

Cependant, le défi auquel est confronté le FAWE est d'exposer des résultats quantifiables tangibles pour de telles interventions. Certains donateurs adoptent des résultats quantifiables qui sont évidents, spécialement dans la distribution de bourses. Dans ce cas, le rapport coût-performance se mesure facilement par le nombre de filles et de garçons recevant des subventions, du matériel éducatif et d'autres biens d'utilisation courante. Les donateurs savent exactement combien d'étudiants ont bénéficié de bourses et ils évaluent la valeur du financement sur la base de ces chiffres. Toutefois, combien d'étudiants terminent réellement leur éducation, trouvent du travail et accèdent à des opportunités pour réduire la pauvreté ? Comment les résultats et l'impact sur ces étudiants peuvent-ils être démontrés sur le moyen et le long terme ? Malgré ces questions difficiles, les branches nationales du FAWE continuent à délivrer des programmes que les donateurs semblent disposés à financer.

Toutefois, le mandat principal du FAWE est d'influencer les politiques. Les résultats dans ce cas sont au mieux difficiles à mesurer et au pire simplement non mesurables. Les branches nationales du FAWE peuvent influencer la révision des politiques et la traduction de ces politiques révisées en actions, par exemple en s'assurant que les ministères de l'éducation

prennent en compte les politiques révisées dans les plans sectoriels du budget national. Dans un tel cas, le rapport coût-performance et l'efficacité de l'aide peuvent être mesurés sur la base de l'engagement des gouvernements à mettre en œuvre des activités tenant compte du genre. Un exemple de résultat mesurable d'influence sur les politiques est celui du gouvernement de la Namibie, qui a inclus les interventions sensibles au genre de la branche namibienne du FAWE dans son Plan Stratégique. Dans ce cas, les résultats seront mesurés sur la base de la mise en œuvre réelle des politiques révisées qui contribuent à l'OMD consistant à atteindre l'éducation primaire universelle d'ici 2015.

Malgré les défis à relever pour mesurer l'impact de façon réaliste, le FAWE continuera à influencer les politiques, faire pression sur les gouvernements pour qu'ils traduisent les politiques révisées en plans d'action, et à mettre en œuvre des activités sensibles au genre qui livreront des résultats mesurables qui en valent la peine, un sens de la responsabilité et une optimisation des ressources par le biais de ses branches nationales.

Références

Forum for African Women Educationalists (2010) FAWE Mid-Year Programme Implementation Report (January -July 2010).

Adams, G. (2012) *Busan Aid Effectiveness Forum: A Win for Poor People*.

<http://www.blogs.oxfam.org/en/blog/12-01-02-busan-aid-effectiveness-forum-win-poor-people>, 23rd February, 2012

Leroy, M. (2012) 'Value for Money' or 'Results Obsession Disorder'?

<http://www.alterinter.org/article3732.html?lang=fr>, 23rd February, 2012

OECD (2011) *First Draft Outcome Document for the Fourth High-Level Forum on Aid Effectiveness, Busan, Korea, 29 November – 1 December 2011*. OECD, November 2011

**RÉSULTATS, OBJECTIFS ET
POLITIQUES DE LA
RECHERCHE – LA VIEILLE
RENGAINE**

Analyse coût-efficacité dans l'éducation

Caitlin Tulloch
J-Pal, MIT, Cambridge, USA

E-mail: ctulloch@mit.edu

Mots clés: rapport coût-efficacité ; présence des élèves ; taux de scolarisation ; analyse des coûts

Résumé: L'analyse coût-efficacité peut aider les décideurs politiques à comparer différents programmes visant à atteindre un résultat particulier (par exemple augmenter la présence des élèves en classe), mais une telle analyse requiert une réflexion minutieuse sur les questions spécifiques abordées et les hypothèses faites dans les calculs. A travers l'analyse de 11 programmes visant à accroître la présence des élèves, nous en sommes arrivés à la conclusion que lutter contre les barrières médicales et fournir aux familles des informations sur les salaires auxquels peuvent prétendre les personnes diplômées sont deux des moyens les plus rentables d'augmenter le temps de présence des enfants à l'école.

Au cours des dernières années, les évaluations d'impact rigoureuses des programmes de développement se sont multipliées dans de nombreux domaines, notamment l'éducation, la santé, la finance et la gouvernance. L'objectif de ces études est d'utiliser des preuves scientifiques pour mesurer le véritable impact de divers programmes et politiques, et de telles évaluations peuvent ensuite aider les décideurs politiques à adopter les politiques qui ont le plus grand impact selon une base empirique rigoureuse. Mais il peut être très difficile pour les décideurs politiques de comparer les résultats de différents programmes et de leurs évaluations, quand les études ont été menées dans différents pays à différents moments et ont utilisé des instruments différents pour atteindre le même résultat. Et sans informations sur ce que cela coûte d'atteindre les effets observés d'un programme particulier, il est extrêmement difficile de définir quels programmes produiront le meilleur rapport coût-performance. Une façon d'encourager les décideurs politiques à utiliser les preuves scientifiques tirées de ces évaluations rigoureuses dans leurs prises de décision est de présenter ces données sous la forme d'une analyse coût-efficacité qui compare les impacts et les coûts de divers programmes menés dans différents pays, à différents moments et visant le même objectif.

L'analyse coût-efficacité, pour simplifier, calcule le ratio de l'« effet » produit par un programme pour un coût donné induit ou, inversement, les coûts nécessaires pour atteindre un impact donné. Dans le cas de l'évaluation d'un programme, cela implique de mesurer l'impact du programme dans la réalisation d'un objectif de politique donné (par exemple, les années supplémentaires de scolarisation induites) par rapport aux coûts du programme (par exemple offrir des bourses de mérite). Ce ratio, lorsqu'il est calculé pour une série de programmes alternatifs qui ont le même objectif en termes de politiques, exprime les impacts et coûts relatifs de ces programmes de façon aisée et intuitive. Toutefois, relativement peu d'études publiées dans des revues académiques incluent des données sur les coûts des programmes qu'elles évaluent, et les données disponibles sont présentées

dans une large variété de formats, ce qui ne facilite pas la comparaison entre les programmes. Par ailleurs, ce que l'on entend exactement par « coûts » et « impacts » fait l'objet d'un débat intense, suivant la perspective utilisée pour effectuer l'analyse. Tous les coûts sont-ils importants pour les parties prenantes, ou seulement ceux qui reviennent à l'organisation de mise en œuvre ? Est-ce que les effets multiples sur un certain nombre de résultats peuvent être inclus dans la mesure de l'« efficacité » ? Une bonne analyse coût-efficacité requiert une réflexion minutieuse sur les questions spécifiques abordées et les hypothèses faites dans les calculs.

Pour comparer des programmes selon l'analyse coût-efficacité, il est par ailleurs nécessaire de convenir d'une mesure de résultat qui serait l'« objectif clé » de nombreux programmes et décideurs politiques différents. Dans le domaine de l'éducation, il y a quelques « candidats » évidents. L'un d'entre eux est la présence régulière des élèves à l'école, et toujours plus de chercheurs utilisent un moyen standardisé de mesurer la présence (avec des vérifications aléatoires du nombre d'élèves présents). Bien que le temps passé à l'école soit une mesure imparfaite de l'amélioration de l'éducation, il offre une approximation utile, surtout au vu de la focalisation récente sur la hausse de la scolarisation et de la présence à l'école primaire.

Les écoles primaires et secondaires sont gratuites dans une grande partie du monde en développement, et pourtant des millions d'élèves abandonnent chaque année, ou ne vont pas en classe lorsqu'ils sont inscrits. Les Objectifs du Millénaire pour le Développement ont imposé aux décideurs politiques l'objectif de l'éducation primaire universelle d'ici 2015, et de nombreuses stratégies ont été mises en œuvre pour essayer d'atteindre ce but, avec différents degrés de succès. Par ailleurs, différentes interventions induisent des coûts différents, et certains programmes enregistrent des gains en termes de scolarisation avec un rapport coût-efficacité bien meilleur que d'autres. **Quelles sont les interventions les plus efficaces et rentables ? Avec l'objectif d'augmenter le temps passé par les élèves à l'école, comment les ressources limitées devraient-elles être dépensées ? L'analyse coût-efficacité suivante, basée sur un certain nombre d'évaluations d'impact menées à travers le monde, illustre le type de leçons que nous pouvons tirer de cette méthodologie.**

Subventions : Des études montrent que les parents sont sensibles aux coûts de la scolarisation, et offrir des subventions ou des incitations comme des repas scolaires est efficace, quoique pas forcément rentable, pour améliorer la participation. Les programmes tels que les bourses, les uniformes gratuits ou les repas scolaires ont tous été présentés comme des moyens efficaces de faire venir les enfants à l'école, mais peuvent être chers par rapport à leur impact.

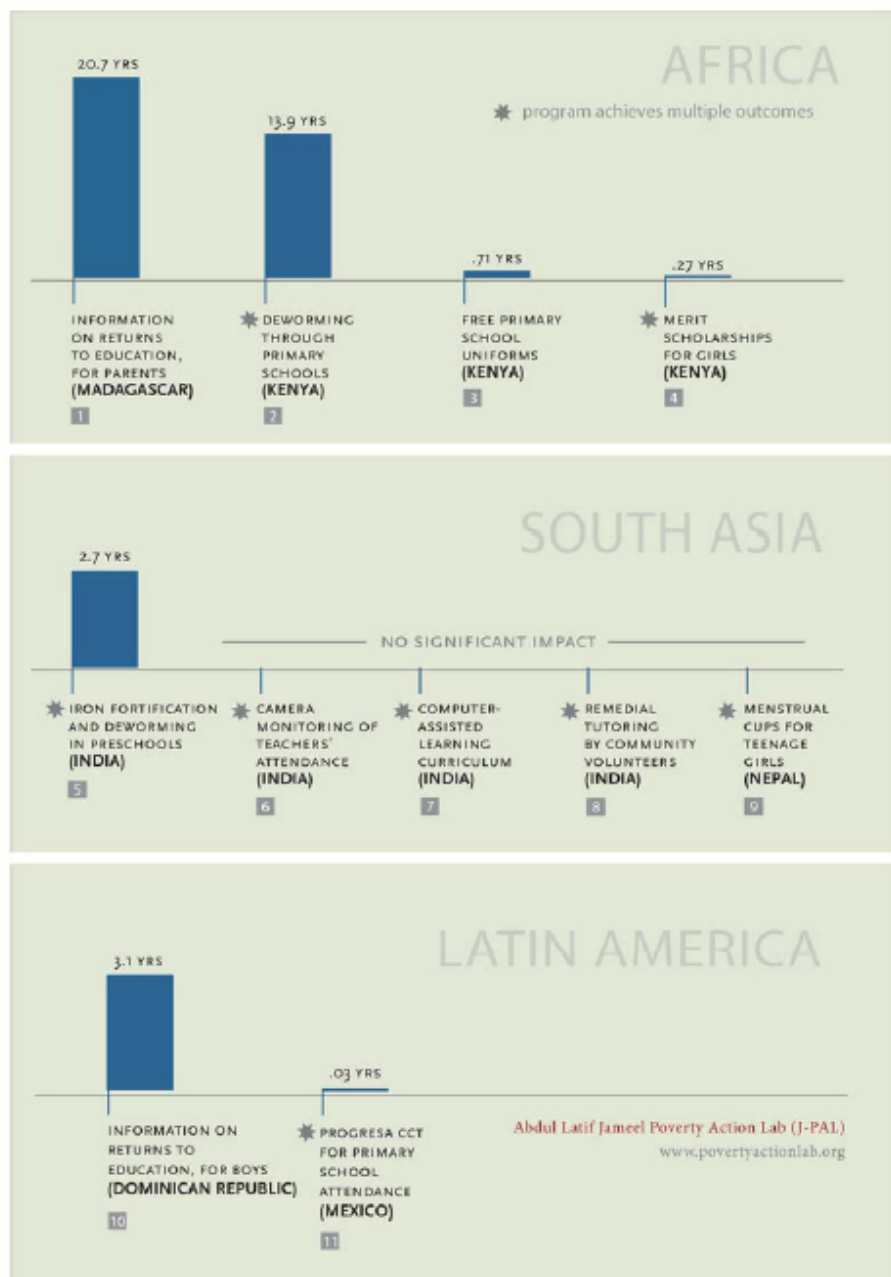
Transferts conditionnels en espèces (TCE) : Il a été observé dans des évaluations du monde entier que les TCE augmentent la scolarisation, bien que les coûts élevés induits pour fournir d'importants transferts aux familles puisse réduire la rentabilité de l'approche (notons ici que cette version de l'analyse considère les transferts comme des coûts, alors qu'ils constituent également un bénéfice pour les bénéficiaires des programmes). De nouvelles évaluations suggèrent que des impacts comparables sur la scolarisation et la présence peuvent être atteints avec des transferts plus faibles, ce qui augmente la rentabilité des programmes de TCE.

Information : Dans de nombreuses régions, les familles ne sont pas conscientes du rendement de l'éducation, de sorte que leur fournir des informations sur les salaires plus

élevés auxquels peuvent prétendre les jeunes diplômés augmente la participation de manière très rentable. Les campagnes d'information ciblant les parents ou les élèves sont les plus rentables de toutes les approches étudiées dans cette analyse.

Santé : S'attaquer aux obstacles comme l'anémie ou les vers intestinaux qui empêchent les enfants d'aller à l'école peut être l'un des moyens les plus rentables d'augmenter la présence. Néanmoins, il n'est pas toujours évident de déterminer quels problèmes de santé empêchent réellement les enfant d'aller à l'école – ainsi, traiter les enfants kényans contre les vers intestinaux s'est révélé à la fois bon marché et efficace, mais fournir aux filles népalaises des coupes menstruelles n'a pas eu d'effet sur leur présence à l'école.

COST-EFFECTIVENESS: ADDITIONAL YEARS OF STUDENT PARTICIPATION PER \$100



Démontrer des résultats dans le système de développement des compétences du Ghana

Robert Palmer
NORRAG, Amman

E-mail: rpalmer00@gmail.com

Résumé: L'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) est soumis à des pressions intenses pour démontrer une optimisation des ressources. Mais l'optimisation de quelles ressources ? Dans quel contexte ? Comment les résultats peuvent-ils être mesurés efficacement quand les données actuelles sur l'ETFP sont si centrées sur les ressources ? Ce bref article explore ces questions, et d'autres, en se basant sur l'exemple du Ghana.

Mots clés: Ghana; développement des compétences; ETFP; Philip Foster; optimisation des ressources; résultats

Les retombées de Foster n'ont pas touché le Ghana

L'article de Philip Foster sur l'illusion de l'enseignement professionnel (*Vocational School Fallacy*, 1965), qui s'appuyait sur des recherches menées au Ghana, demeure un travail véritablement pionnier auquel beaucoup se réfèrent encore (Lauglo, 2010). L'une des assertions principales de Foster était que les étudiants perçoivent l'enseignement académique comme plus « professionnalisant » que l'enseignement professionnel à proprement parler ; il notait ainsi que, puisqu'il y avait plus d'opportunités d'emploi (formel) pour les individus formés à l'université que pour ceux ayant une expérience professionnelle, l'enseignement universitaire était en fait plus « professionnalisant ». Il soutenait que les étudiants étaient fortement influencés par ces opportunités du marché du travail, et moins affectés par les pratiques visant à réorienter les mentalités en professionnalisant les cursus. Comme Levesque (2011) l'a fait remarquer dans la LN46, « depuis Foster [...] une série d'études ont conclu que [l'enseignement professionnel n'a] pas mené aux opportunités d'emploi escomptées et que les résultats n'ont pas été à la hauteur des sommes d'argent mises en jeu »¹³. Toutefois, de telles conclusions n'ont pas affecté l'enthousiasme pour l'ETFP au Ghana.

L'ETFP vu comme un investissement rentable au Ghana

A travers leurs déclarations politiques et leurs efforts de réformes éducatives, les gouvernements ghanéens successifs (de même que des administrateurs coloniaux de la Côte-de-l'Or au milieu du XIXe siècle) ont toujours affirmé qu'investir dans l'ETFP était rentable. Pourquoi ? Parce que ces groupes ont historiquement vu une sorte de relation

¹³ La Banque mondiale, à l'inverse de Foster, a soutenu une diversification de l'éducation secondaire de 1963 au milieu des années 1980, puis s'est conformée aux idées de Foster à partir du milieu des années 1980.

automatique entre le fait de fournir aux jeunes des compétences et le fait qu'ils trouvent ensuite un emploi, ou soient susceptible d'en trouver un.

La réalité de la relation compétences/emploi est bien entendu beaucoup plus complexe, et il est communément admis parmi les experts de l'éducation, de l'ETFP et du marché du travail que la formation ne garantit pas emploi. Cependant, la motivation politique des mesures d'ETFP au Ghana, comme dans de nombreux autres pays en développement, l'emporte souvent sur cette vision. Et, face aux taux élevés de chômage chez les jeunes, l'ETFP est considéré comme une solution (politiquement) logique.

Mais si les compétences ne mènent pas à des emplois, où est l'optimisation des ressources ? Les ministres voient certainement une optimisation des ressources sur le plan politique lorsqu'ils annoncent le lancement de nouveaux programmes nationaux de compétences, et les députés récoltent une certaine gloire politique lorsqu'ils offrent des trousseaux à outils à une centaine de jeunes supplémentaires dans leur circonscription. Mais le Ghana foisonne de tels programmes de compétences populistes mal conçus et presque toujours de petite envergure, non-durables ou simplement inutiles ; de tels programmes peuvent avoir un bon rapport coût-performance à court terme sur le plan politique, mais pas en des termes socioéconomiques.

Optimisation des ressources dans quel contexte?

L'assertion de Foster (1965) selon laquelle les étudiants sont plus influencés par ce qui se passe en dehors de l'école, sur le marché du travail, que par ce que les planificateurs cherchent à introduire dans les programmes scolaires correspond parfaitement aux discussions actuelles sur l'importance de tenir compte du contexte et de la « favorabilité » de l'environnement (Palmer et al, 2007). En effet, le degré auquel les jeunes sont capables d'acquérir et d'utiliser des compétences techniques et professionnelles est largement déterminé par le contexte ; l'ETFP peut représenter un bon investissement dans un district ou une région, mais pas dans un autre ; ou alors, il peut être rentable pour certains groupes socioéconomiques mais pas pour d'autres ; ou encore, certains types d'ETFP peuvent être rentables et d'autres pas. La question n'est pas seulement de savoir pour qui les ressources sont optimisées, mais aussi pour quoi et dans quel contexte.

Que disent les faits?

Selon les données disponibles, peut-on dire que l'ETFP représente un investissement rentable au Ghana? Bien entendu, l'ETFP au Ghana est constitué de composantes multiples et il est inutile de chercher à tirer des conclusions générales sur son utilité. Pour bref rappel, ou introduction pour les lecteurs moins familiers avec le Ghana, le paysage de l'ETFP pré-tertiaire consiste en : i) deux principaux systèmes d'ETFP publics, gérés respectivement par le ministère de l'Éducation et le ministère du Travail et de la Protection sociale. Par ailleurs, jusqu'à sept ministères fournissent une forme d'ETFP ; ii) des écoles et instituts privés d'ETFP, à but lucratif et non-lucratif ; iii) des formations formelles en entreprise ; iii) des apprentissages informels ; v) des programmes de formation non formels et de courte durée. Nous n'explorerons que deux de ces modèles dans ce court article pour le NORRAG.

ETFP secondaire en milieu scolaire (*Technical training institutes*¹⁴, TTI) : des estimations économétriques indiquent que les retours sur investissement pour l'ETFP secondaire en milieu scolaire sont les mêmes que ceux de l'enseignement secondaire académique (World Bank 2008), ce qui signifie que les étudiants en « ont pour leur argent » s'ils étudient dans des TTI. Mais il convient de rappeler que les TTI ne représentent que la moitié environ de l'offre publique d'ETFP (en termes d'inscriptions) au Ghana, et il est probable que les autres prestataires d'ETFP ne se portent pas aussi bien selon une telle évaluation.

Apprentissage informel : certaines estimations quantitatives sur le Ghana ont suggéré que les jeunes sortis d'un apprentissage ne gagnent pas plus que ceux qui n'en ont pas fait (ibid.). D'autres ont indiqué que l'apprentissage est rentable seulement pour les individus avec des niveaux d'éducation inférieurs (Monk et al, 2008), mais il y a de bonnes raisons de remettre en question cette affirmation puisqu'elle traite de tous les apprentissages de la même façon et ignore la présence ou l'absence d'un environnement favorable pour l'utilisation des compétences (Palmer et al, à paraître).

Le défi de la mesure des résultats dans le développement des compétences

Le socle de preuves permettant d'évaluer s'il est rentable ou non d'investir dans l'ETFP est pour le moins fragmentaire et centré sur les ressources. Mais alors comment mesurer les résultats ou le rapport coût-performance dans un contexte d'informations limitées ? Au Ghana, comme dans de nombreux autres pays en développement, les données sur l'ETFP sont centrées sur les ressources, ou peut-être sur les produits, mais rarement sur les résultats et les impacts. Dans une telle situation il est nécessaire de consentir à des efforts significatifs pour renforcer la capacité des planificateurs d'ETFP dans le suivi et l'évaluation, et pour développer des systèmes d'information sur l'ETFP solides (qui aillent au-delà des systèmes d'information pour la gestion de l'éducation¹⁵ standards centrés sur les ministères de l'éducation, derrière lesquels les partenaires de développement se mobilisent généralement).

Revisiter le financement de l'ETFP au Ghana dans une perspective d'optimisation des ressources

Le financement de l'ETFP au Ghana ne favorise pas les résultats. Du côté de la mobilisation des ressources, il est reconnu depuis au moins une décennie qu'il faut chercher des sources plus diversifiées et plus durables de financement de l'ETFP. Mais sur le terrain, peu de choses ont changé. Les prestataires publics sont toujours presque entièrement financés par le gouvernement (ou financés par le biais de subventions et de prêts) en utilisant une formule de financement biaisée en faveur des ressources. Alors que de nombreux flux de financement ont été discutés et débattus, un seul s'est matérialisé (très récemment) : un fonds pour le développement des compétences (*Skills Development Fund*, SDF). En utilisant des créneaux de financement compétitifs, on espère que le SDF contribuera à atteindre des résultats. Toutefois, si cette initiative constitue un grand pas en avant, il faut faire attention à deux choses : i) le financement de l'ETFP continue à être centré majoritairement sur les ressources et fourni par les canaux gouvernementaux habituels, ii) jusqu'à présent, aucun accord n'a été conclu pour mettre en place un impôt industriel qui contribue à soutenir le SDF. Cependant, on reconnaît de plus en plus la nécessité d'associer plus étroitement le

¹⁴ Instituts de formation technique

¹⁵ Educational management information systems (EMIS)

financement de l'offre éducative et les résultats de l'apprentissage et de l'insertion sur le marché du travail.

Lectures complémentaires

Darvas, P. and Palmer, R. (2012, à paraître) *Skills Development in Ghana. Performance and Recommendations for the Technical and Vocational Education and Training System (working title)*. World Bank Working Paper: Washington.

Références

Foster, P. (1965) The Vocational School Fallacy in Development Planning. In Anderson, C. and Bowman, M. (Eds.) *Education and Economic Development*. Aldine: Chicago.

Lauglo, J. (2010) Revisiting the Vocational School Fallacy: a Tribute to Philip Foster. *Comparative Education* 46 (2): 223-235.

Levesque, D., (2011) Capability as Well as Employability in TVET Approaches in Secondary Schools. In NORRAG NEWS, *Towards a New Global World of Skills Development? TVET's Turn to Make its Mark*, No.46, September 2011, pp. 24-26, available: <http://www.norrag.org>

Monk, C., Sandefur, J. and Teal, F. (2008) *Does Doing an Apprenticeship Pay Off? Evidence from Ghana*, RECOUP Working Paper 12. Paper for a DFID funded research project, University of Oxford: Oxford.

Palmer, R., Akabzaa, R., Janjua, S., King, K. and Noronha, C. (2012, forthcoming) Skills, Lives and Likelihoods. Insights from Ghana, India and Pakistan. In Colclough, C. (Ed.) *Education and Poverty in the South: Vol. 3*. Routledge.

Palmer, R., Wedgwood, R., Hayman, R., King, K., Thin, N. (2007) *Educating Out of Poverty? A Synthesis Report on Ghana, India, Kenya, Rwanda, Tanzania and South Africa. Researching the Issues* series, no.70, DFID: London. Available at <http://www.dfid.gov.uk/r4d/PDF/Outputs/PolicyStrategy/ResearchingtheIssuesNo70.pdf>

World Bank (2008) *Ghana Job Creation and Skills Development Draft Report* (version January 29, 2008). Volume I: Main Document, Report No. 40328 – GH

**IMPLICATIONS DIRECTES DE
L'OPTIMISATION DES
RESSOURCES, DES
RÉSULTATS OU DE L'IMPACT
POUR LE NORRAG**

L' optimisation des ressources selon le NORRAG

**Kenneth King ET Robert Palmer
NORRAG**

E-mails: Kenneth.king@ed.ac.uk; rpalmer00@gmail.com

Résumé: Au cours des six derniers mois, le NORRAG a réexaminé les façons d'améliorer son influence et son impact. Nous souhaitons présenter ci-après certaines des approches que nous mettons en œuvre actuellement.

La Lettre du NORRAG

NORRAG a passé d'un petit réseau d'environ 150 membres payants (1990-2003) à un réseau en ligne virtuel – et d'utilisation gratuite – qui compte à l'heure actuelle (mars 2012) plus de 3'700 membres inscrits.

Tout au long de son existence, la principale « production » du NORRAG a bien sûr été la Lettre du NORRAG (LN), une publication de 30-40 articles courts traitant d'un sujet particulier (l'efficacité de l'aide, l'ETFP, les objectifs, l'EPT, le rapport coût-avantages, etc.). Publiée deux fois par année depuis 1987, elle vient de célébrer ses 25 ans.

La Lettre du NORRAG s'est trouvée une niche qu'elle a ensuite développée, en tant que publication qui n'est ni une revue académique ni une note de politique. Elle est longue de plus de cent pages, mais la plupart des articles font deux pages au maximum. Il ne s'agit pas non plus d'un plaidoyer en faveur d'une cause spécifique. Mais dans chacun de ses numéros spéciaux, elle s'efforce de présenter de façon critique les nombreuses dimensions du débat choisi. Il s'agit par conséquent d'un outil idéal pour ceux qui souhaitent savoir rapidement où en sont les débats sur l'efficacité de l'aide, l'ETFP ou le rapport coût-performance, entre autres. Elle est largement utilisée par les étudiants de deuxième cycle en éducation internationale comme ressource importante d'apprentissage.

Renforcer la chaîne de valeur que relie la Lettre du NORRAG et les activités du NORRAG

Nous envisageons des moyens d'obtenir encore plus de résultats à partir de l'apport de la LN, en faisant en sorte que chaque numéro de la LN aille plus loin et en faisant davantage tant pour les 3'700 membres du NORRAG que pour les autres lecteurs non-inscrits (norrags.org a reçu la visite de plus de 24 000 visiteurs uniques l'année dernière). En particulier, nous explorons actuellement des moyens de renforcer la « chaîne de valeur » qui relie la LN et les activités du NORRAG, par exemple en associant explicitement des numéros de la LN à des ateliers en face-à-face, des événements de politique et des conférences ultérieures.

Un blog NORRAG

Le NORRAG produit deux numéros de la Lettre du NORRAG par année, chacun consacré à un sujet spécial. En même temps, le NORRAG comptant aujourd'hui plus de 3'700 membres, il serait naïf de supposer que chaque numéro est pertinent pour chaque centre d'intérêt

personnel. Bien sûr, nous pouvons savoir combien de fois chaque numéro est téléchargé et nous pourrions supposer que bon nombre des individus qui téléchargent la LN sont des membres. Mais pour rendre le NORRAG plus pertinent pour davantage de ses membres le plus souvent possible, nous songeons à lancer un blog NORRAG, qui pourrait traiter des questions d'éducation et de formation internationales, notamment les questions qui ne sont pas couvertes par un numéro récent ou à venir de la LN. Le blog contribuerait par ailleurs à combler l'écart de six mois entre les numéros de la LN.

Développement du site Internet

Le NORRAG reconnaît que son site Internet, norrags.org, constitue sa plateforme centrale de diffusion et son instrument principal d'interaction avec les personnes inscrites dans le réseau, ainsi qu'un moyen de mettre la LN à la disposition de tous ceux qui visitent norrags.org, lisent la LN et choisissent ensuite de ne pas s'inscrire. Nous sommes en train de redévelopper entièrement le site Internet pour le rendre plus facile d'utilisation. Le nouveau site inclura un outil de réseautage amélioré (*Networking Tool*) et intégrera les médias sociaux, des flux RSS et d'autres fonctionnalités. Si vous avez des suggestions, n'hésitez pas à les envoyer à norrags@norrags.org avec l'objet: SITE INTERNET. Le nouveau site Internet devrait entrer en fonction à la fin de l'été.

Mise en place pour chaque numéro d'un groupe consultatif comme instrument d'assurance de qualité

Puisque chaque numéro de la LN est consacré à un thème spécifique, il est susceptible d'avoir plus d'intérêt ou d'impact pour certains groupes ou individus que pour d'autres. Par conséquent, une approche utile pour évaluer l'impact, ou du moins l'utilisation, de la LN serait de solliciter l'avis de certains des principaux contributeurs experts sur chaque thème particulier. Un groupe consultatif d'experts pourrait être mis en place pour chaque numéro, comme mentionné précédemment. Ce groupe peut aider à évaluer l'utilité du numéro de la LN, ou de la chaîne de valeur plus longue qui couvre un thème particulier (et pourrait inclure une réunion nationale autour du thème, des blogs, des notes de suivi, etc.).

Nous devons toutefois rester réalistes. Si la LN n'est pas une revue académique, quelques-uns de nos nombreux contributeurs sont-ils prêts à s'engager dans des activités de suivi ? Il s'agit là d'une question cruciale. Cela peut prendre une année ou deux avant qu'un article destiné à une revue académique soit publié et il fait l'objet de commentaires et de révisions de la part de relecteurs experts en la matière. Dans le cas de la LN, les échéances sont beaucoup plus courtes, à savoir environ 2-3 mois entre la sollicitation initiale et la publication. En quoi cette particularité peut-elle affecter la disposition de certains des contributeurs à ajouter de la valeur à ce qu'ils ont fait ? Ou, inversement, comment leur contribution à la LN peut-elle ajouter de la valeur à ce qu'ils font déjà (p.ex. diffusion de leur recherche, amplification de leur opinion, etc.) ?

Le NORRAG et l'influence sur les politiques

Le nom même du NORRAG – *Network for Policy Research, Review and Advice on Education and Training*¹⁶ – implique une intention d'influencer les politiques à travers la recherche

¹⁶ En français : Réseau d'études et de recherche sur les politiques d'éducation et de formation

(research), à travers l'analyse (review) et à travers les conseils (advice). Le NORRAG remplit cet objectif en diffusant une analyse critique de la recherche, des politiques et de l'aide par le biais de sa publication semestrielle – la Lettre du NORRAG – et d'autres activités comme des ateliers et des réunions. Mais le NORRAG n'a pas pour objectif de faire passer un message acerbe de plaidoyer, à la manière de certaines ONG ; n'importe quel lecteur familier au contenu d'un numéro typique de la Lettre du NORRAG sait que notre approche consiste à questionner de façon critique des thématiques sous différents angles, parfois en les soutenant, parfois en les réfutant, parfois de façon ambivalente. Le NORRAG s'engage dans ce que l'on pourrait appeler la « diffusion de messages multiples ». Mais puisque le NORRAG ne promeut pas de message unique et clair, comment pouvons-nous suivre son influence sur les politiques ?

Le NORRAG joue peut-être le rôle d'un intermédiaire critique, qui sensibilise sur la complexité d'un sujet, tout en démêlant ses différentes implications. Il pourrait aider les lecteurs à comprendre les nombreuses facettes de l'influence sur les politiques à travers les commentaires d'une vingtaine de lecteurs de la Lettre du NORRAG qui ont occupé des postes de responsables de politiques, que ce soit dans un gouvernement ou dans le monde académique. Cela sera bientôt sur le site Internet. Bien entendu, il est très rare que les résultats de la recherche en sciences sociales se traduisent directement en un changement de politiques. Mais une contribution à la LN est, comme nous l'avons dit, très différente d'un article traditionnel, long et fondé sur la recherche ou d'un rapport de recherche avec une section finale consacrée aux « Implications pour les politiques ». Elle peut avoir un impact d'un genre différent.

Suivi et évaluation

Le NORRAG rassemble actuellement des données sur tous les membres inscrits (par pays, région, etc.) ainsi que sur les téléchargements des PDF, et utilise Google Analytics pour estimer le nombre et les intérêts des visiteurs du site Internet. Nous avons également utilisé, par le passé, des sondages en ligne (en 2007 et en 2010, avec un 3^e sondage prévu pour 2012) pour obtenir des réactions quantitatives de la part de membres (et, si cette approche a de la valeur, nous reconnaissons bien entendu ses limites). Par ailleurs, nous avons sollicité activement un feedback et des commentaires qualitatifs de la part d'un éventail de membres du NORRAG, à travers une série de huit évaluations régionales du NORRAG. Cette évaluation à mi-parcours du NORRAG menée en 2010 nous a fourni la vision la plus riche que nous n'avions jamais eue sur comment le NORRAG et la Lettre du NORRAG sont vus en Amérique du Nord, en Europe continentale, au Royaume-Uni, en Amérique latine, en Afrique de l'Est et australe, en Afrique de l'Ouest et centrale, en Asie du Sud, et en Asie de l'Est et du Sud-Est.

Nous sommes actuellement en train de revoir notre approche et nos indicateurs de suivi & évaluation sur la portée et l'impact de la LN et d'autres activités du NORRAG comme les réunions de groupe (*cluster meetings*). Comme évoqué précédemment, nous discutons également de la possibilité de mettre en place des groupes consultatifs ad hoc pour chaque numéro de la LN.

Défis méthodologiques

Dans notre éditorial, nous avons porté un regard critique sur les nouvelles méthodologies visant une évaluation d'impact « rigoureuse ». Si nous voulions appliquer au NORRAG et à la

LN l'esprit de ces dernières, nous devrions nous poser les questions suivantes : Que se passerait-il si le NORRAG arrêta sa publication dans sa 25^e année ? Y aurait-il une demande pour créer quelque chose de similaire ? Ou alors, cela aurait-il un sens de faire parvenir la Lettre du NORRAG à un groupe (de chercheurs, d'ONG, de décideurs politiques) et pas à un groupe parallèle, et d'essayer d'identifier dans quelle mesure la LN a fait une différence?

Mais ne serait-ce pas plus pertinent d'essayer de comprendre plus en détail comment la LN a réellement été utilisée de façon créative par des professeurs d'université, des décideurs politiques et des ONG engagés, pour rassembler des « histoires de bonnes pratiques » d'utilisation ? L'hypothèse contrefactuelle serait que nous ne trouvions pas de tels exemples. Bien entendu, il serait particulièrement attrayant si certains de ces comptes-rendus pouvaient trouver leur origine dans les pays en développement. Peut-être pourrions-nous ajouter cette dimension qualitative à notre prochain sondage aux membres, afin d'identifier où ces utilisations créatives peuvent être trouvées.

Nous sommes très intéressés par votre opinion sur la façon dont vous utilisez la Lettre du NORRAG, ainsi que par d'autres suggestions pour évaluer l' « impact » de la Lettre du NORRAG et du NORRAG plus généralement.
