

LE MÉTIER D'ÉVALUATEUR DE POLITIQUES PUBLIQUES

Compétences, spécificités et référentiel



Cahier de la Société Française de l'Évaluation
N°11 | Le métier d'évaluateur des politiques publiques :
Compétences, spécificités et référentiel

Numéro coordonné et rédigé par François MOUTERDE
et François LECOUTURIER, co-animateurs du groupe de
travail SFE « Reconnaissance professionnelle des
compétences des évaluateurs » (2020 / 2023)

Administrateur fondateur de la SFE (1999), François MOUTERDE a été président de cette dernière (2011-13) et en est aujourd'hui président d'honneur ; co-fondateur du cabinet Planète Publique et directeur associé jusqu'en 2024, il en est aujourd'hui président d'honneur.

Consultant et gérant du cabinet Itinere-Conseil depuis sa création en 2011 et jusqu'à fin 2024, François LECOUTURIER a été membre du bureau de la SFE entre 2009 et 2016. Il a été co-organisateur des JFE de Montpellier (2015) et formateur en évaluation à l'IEP de Lyon, puis à l'Université d'Avignon.

Publié le 25 décembre 2024

RÉSUMÉ DU DOCUMENT

Ce cahier, publié par la Société Française de l'Évaluation (SFE), résulte d'un travail collectif mené entre 2020 et 2024 sur la professionnalisation du métier d'évaluateur de politiques publiques. Il vise à formaliser un référentiel de compétences adapté au contexte français, tout en s'inspirant d'expériences internationales. Ce travail résulte d'un mandat donné par les instances de la SFE en 2020 et visant à :

- clarifier et valoriser les compétences spécifiques à l'évaluation pour renforcer la crédibilité des évaluateurs,
- soutenir le développement de la qualité des travaux évaluatifs, attirer de nouveaux professionnels, et clarifier les distinctions entre évaluation, audit et autres activités voisines,
- à travers un référentiel de compétences, offrir un outil utile aux praticiens, commanditaires et institutions pour structurer les parcours professionnels, recruter, ou améliorer les pratiques évaluatives.

Le groupe de travail a réalisé une analyse comparative de dix référentiels de compétences étrangers, en identifiant des domaines communs (méthodologie, déontologie, gestion, relations, compétences professionnelles et scientifiques) et en distinguant quelques spécificités comme la reconnaissance des compétences culturelles (Canada, Nouvelle-Zélande) ou la gradation par séniorité (ONU).

Il a conduit 25 entretiens approfondis avec des praticiens français d'horizons divers, afin de recueillir leurs perceptions sur les compétences nécessaires, l'intérêt d'un référentiel et d'une éventuelle reconnaissance formelle.

A partir de ces éléments, le groupe a réalisé un travail de conception du référentiel, structuré en six domaines de compétences regroupés en savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ce référentiel a ensuite été soumis à l'expérimentation sur cinq organisations en 2023 afin de bénéficier de premiers retours d'expérience et de vérifier son niveau de pertinence. A deux reprises, ces travaux ont été mis en débat au sein de la communauté évaluative afin d'en tirer des enseignements utiles et des axes d'enrichissement.

Au terme de ce travail, il est proposé ici un référentiel structuré en 6 domaines (connaissances en sciences sociales ; connaissances en évaluation des politiques publiques ; compétences relatives à l'initiation d'une évaluation ; au processus d'évaluation ; à la gestion de projet ; à la posture évaluative) et décliné en 49 sous-compétences couvrant les différentes dimensions du métier, en spécifiant les compétences nécessaires selon le statut d'évaluateur ou de responsable d'évaluation (versant commanditaire).

Des usages multiples de cet outils ont été identifiés, en termes de professionnalisation et structuration de la filière, de soutien au recrutement, à la formation continue, et au dialogue entre acteurs. Également comme outil de légitimation et de promotion de l'évaluation auprès des tiers.

Les échanges ont mis également en lumière quelques enjeux et limites, liés à la fragmentation et au flou du champ de l'évaluation en France, aux risques d'une standardisation excessive (ex. habilitation) et à la nécessité d'une approche inclusive, flexible et évolutive.

En conclusion, ce référentiel constitue un socle pour la structuration du métier en France et ouvre la voie à une reconnaissance accrue, tout en posant des bases pour de futures évolutions.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	p 5
Le mandat et les travaux du groupe	
CHAPITRE I	p 8
L'évaluation des politiques publiques, de la pratique d'activités à la reconnaissance professionnelle, éléments conceptuels	
CHAPITRE II	p 13
Le référentiel de compétences : panorama international	
CHAPITRE III	p 23
Contenu et utilité d'un référentiel : la situation française	
CHAPITRE IV	p 32
Une reconnaissance formelle des compétences comme condition d'exercice ?	
CHAPITRE V	p 37
La proposition d'un référentiel pour la SFE	
CONCLUSION	p 47
Un outil à faire vivre par les praticiens de l'évaluation	
ANNEXES	p 50
1. Liste des membres du groupe Reconnaissance professionnelle des compétences	
2. Mandat SFE pour un groupe Reconnaissance professionnelle des compétences	
3. Synthèses sur les référentiels des sociétés nationales et multinationales d'évaluation	
4. Liste des praticiens de l'évaluation interviewés	
5. Le référentiel de compétences de la SFE (en versions complète ou synthétique)	

LE MANDAT ET LES TRAVAUX DU GROUPE

En octobre 2020, un groupe de travail de la SFE s'est réuni pour la première fois¹, sur la question de la *reconnaissance professionnelle des compétences* en évaluation des politiques publiques : quelles sont les compétences spécifiques à la conduite des évaluations de politiques publiques ? Est-il utile de bénéficier d'un dispositif formel de reconnaissance professionnelle des compétences ?

Le mandat confié au groupe par le conseil d'administration (cf. annexe 2) visait d'une part, à favoriser la progression professionnelle des métiers de l'évaluation et d'autre part, à crédibiliser les travaux évaluatifs conduits, par l'affichage des compétences.

Le besoin de cette réflexion pouvait avoir plusieurs origines : frustration des évaluateurs de ne pas voir leur activité reconnue comme métier ou de ne pas voir leur métier reconnu à sa juste valeur ? problème de qualité des travaux d'évaluation produits ? constat que d'autres professions ou acteurs produisent des notes identifiées par la société comme de l'évaluation, mais non reconnues comme telles par les initiés ?

difficulté des pouvoirs publics à pouvoir identifier aisément de « vrais » évaluateurs (professionnels de l'évaluation) ?

Sur la base de ces constats initiaux, plusieurs questions pouvaient alors légitimement se poser : faut-il renforcer la reconnaissance du métier via une forme de certification/habilitation ? faut-il professionnaliser et structurer une filière, afin de garantir une élévation de la qualité des évaluations menées ? faut-il former plus et mieux les futures générations d'évaluateurs, dans une perspective de développement accéléré du nombre de professionnels de l'évaluation ? faut-il crédibiliser les rapports d'évaluation auprès des citoyens par l'affichage des compétences ?

¹ Liste des membres en annexe 1

LES DÉMARCHES ET TRAVAUX ANTÉRIEURS

Différents travaux antérieurs avaient déjà tenté d'analyser le sujet. En effet, rapidement après la création de la SFE (1999), des réflexions s'étaient fait jour autour de la formalisation des compétences nécessaires à l'évaluation de politiques publiques. En 2003, au Café de l'évaluation du Nord-Pas de Calais, des membres de la SFE créaient ainsi un « groupe métiers de l'évaluation des politiques publiques », autour de Ghislaine Grézil (Communauté urbaine de Lille), Claire Tourmen (CIFRE/Eureval C3E) et Maurice Baslé (fondateur premier président de la SFE, Université Rennes I) pour répondre – déjà – à une demande de référentiel des métiers de l'évaluation.

Ces travaux ont acté l'utilité de disposer d'un tel référentiel, tant pour favoriser la reconnaissance de l'évaluation que pour développer les compétences nécessaires à son exercice. Ils ont permis, en 2005, de disposer d'un premier cadre théorique de référentiel métier. Le groupe a ensuite cherché, dans les années 2006-08, à traduire de manière plus concrète ces éléments théoriques.

En parallèle, la SFE confiait, en 2008, à deux administrateurs, Arnaud de Champris (cabinet ECS) et Laure Tougard (FASILD), l'animation et la coordination d'une réflexion sur le sujet de la pertinence et de la nécessité d'une « labellisation » ou d'une « certification » des évaluateurs en France. Plusieurs raisons avaient conduit le conseil d'administration à s'interroger sur ce sujet : l'affichage de la compétence en évaluation par de nombreux bureaux d'étude techniques, ne participant pas de la culture de l'évaluation capitalisée par

la SFE ; la confusion chez de multiples nouveaux commanditaires publics d'évaluation, entre les concepts d'évaluation, d'audit, de contrôle, etc. ; l'utilisation à des fins commerciales de la simple adhésion à la SFE comme d'une marque de "qualité" (un "label").

Ce double mouvement vers un référentiel de compétences d'une part, et vers la question de la labellisation d'autre part, fut modifié par le projet associatif 2009-2014 de la SFE. Tandis que la réflexion sur les référentiels de compétences était mise en avant pour contribuer à la professionnalisation des acteurs de l'évaluation, tant pour les formations à l'évaluation que pour les professionnels en exercice, la démarche de normalisation/certification, voire de labellisation des évaluateurs et des pratiques était abandonnée, car « non pertinente aujourd'hui » (les débats au sein du groupe concerné ont en effet donné lieu à de fortes oppositions, peu susceptibles d'évolution dans la durée du projet associatif).

Ce tournant des années 2010 ne donnera cependant pas lieu à des développements importants sur le volet du référentiel des compétences. Le projet associatif 2014-17 n'évoque plus l'hypothèse d'un référentiel de compétences. Tant la montée en charge de nombreux autres projets que l'absence de relais dans la durée, des porteurs initiaux de la démarche, expliquent cette situation, qui perdurera jusqu'à l'installation du groupe « Reconnaissance professionnelle des compétences » en 2020.

LES TRAVAUX DU GROUPE

La première réunion du groupe s'est déroulée avec une vingtaine de membres, le 14 octobre 2020. Au total, 12 réunions seront tenues, avec un noyau dur d'une dizaine de participants, jusqu'au 30 septembre 2022.

Ces réunions ont permis de conduire les travaux suivants :

- Une analyse comparative des référentiels de compétences existant à l'étranger, de leurs contenus, points forts et limites ;
- Une réflexion sur la notion de métier émergent et la place des compétences dans ce processus ;
- Une réflexion sur les différentes formes de reconnaissance professionnelle en fonction des contextes ;
- La conduite de 25 entretiens approfondis auprès d'évaluateurs diversifiés, portant sur les compétences identifiées et leur perception de l'intérêt d'un référentiel, d'une part, et d'un dispositif de reconnaissance formel, d'autre part ;
- L'élaboration d'un premier projet de référentiel.

Une synthèse de ces travaux a été présentée dans un premier temps au bureau de la SFE, puis aux Journées Françaises de l'Évaluation de Lille, le 17 novembre 2022.

L'intérêt porté à la démarche, lors de cette présentation, a amené à proposer de tester l'utilisation du projet de référentiel dans quelques situations concrètes. L'année 2023 a permis de

sélectionner cinq terrains sur lesquels s'est déroulée une expérimentation.

L'ensemble de la démarche, complété par les observations faites sur ces terrains, a été à nouveau débattu lors du premier « Rendez-vous de l'évaluation » organisé conjointement par la SFE et le CESE, au Palais d'Iéna, le 30 novembre 2023.

L'année 2024 voit se clore ce processus avec la formalisation du présent cahier contenant l'ensemble des travaux réalisés depuis fin 2020, lors du deuxième « Rendez-vous de l'évaluation » organisé conjointement par la SFE et le CESE, au Palais d'Iéna, le 9 janvier 2025.

*Alors moi, dans ma boîte
à outils, j'ai ceci... et puis
cela...*



*Et moi, j'ai besoin de connaître
ceci ... et de savoir faire cela...*



*Et ailleurs, ils les
définissent comment,
les compétences ?*

L'ÉVALUATION DES POLITIQUES PUBLIQUES, DE LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS À LA RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE, ÉLÉMENTS CONCEPTUELS

Pour mieux appréhender les enjeux sous-tendus par ces questions de compétences et de reconnaissance professionnelle, le groupe de travail, dans ses premiers échanges, a souhaité faire un détour par les travaux existants relatifs à ces concepts d'activités, de métier et de profession.

Même si ces concepts ne sont pas toujours aussi stabilisés qu'on pourrait le souhaiter, on peut retenir de l'état de l'art réalisé² les quelques éléments structurants suivants.

LA PROFESSIONNALISATION DES ACTIVITÉS D'ÉVALUATION, UN PROCESSUS CLAIREMENT ENGAGÉ EN FRANCE

Canadien et très engagé dans ce champ de l'évaluation, Benoît GAUTHIER, dans une note diffusée en 2020³, rappelle tout d'abord qu'historiquement, la professionnalisation a concerné, dès le moyen-âge, puis aux XIX et XXe siècles, des activités et services très qualifiés et à haut statut social (notamment les activités libérales), dans une perspective de reconnaissance, de valorisation et de garantie de la qualité des services, avec pour corollaire des dispositions visant à limiter l'entrée dans ces professions.

Il indique ensuite, ce qui semble faire consensus, *« que si le professionnalisme est un état, la professionnalisation est un processus »*, partant du stade premier qui est celui d'une occupation non structurée pour aboutir le cas échéant, à une réglementation (autorisation d'exercer), le cheminement reposant sur un collectif volontaire et structuré et une reconnaissance professionnelle.

Un tel processus repose sur *« cinq classes d'ingrédients »* que sont, concernant l'évaluation : 1) *« l'écosystème national d'évaluation »* (existence d'une demande, d'une expertise, perception d'un problème et consensus à ce propos, parties prenantes et environnement favorable), 2) les mécanismes de professionnalisation, 3) le processus de changement, 4) les ressources, 5) un plan enraciné.

Plus précisément, concernant les mécanismes de cette professionnalisation, il relève que *« l'élaboration de lignes directrices éthiques est généralement un marqueur précoce de la volonté de professionnaliser une pratique »*, ce qui fait écho à l'adoption en 2003 de la Charte de l'évaluation, portée par la SFE. Il indique ensuite que *« le deuxième mécanisme le plus courant est l'élaboration d'un ensemble de normes pour la pratique de l'évaluation. Les normes parlent des caractéristiques d'un travail de qualité »*, et que *« vient ensuite le développement de référentiels de compétences en tant que mécanisme de professionnalisation. Ces référentiels identifient les compétences requises pour*

² 3 auteurs sont ici mobilisés, Benoît GAUTHIER, Claire TOURMEN et Mohammed TISSOUI, dont les deux premiers sont ou ont été fortement impliqués dans le champ de l'évaluation.

³ Benoît GAUTHIER : « Une analyse engagée de la professionnalisation des pratiques d'évaluation ». ©

2020 Canadian Journal of Program Evaluation / La Revue canadienne d'évaluation de programme 35.1 (Spring/Printemps), 127–137 doi : 10.3138/cjpe.69364. Les éléments saillants de cette note ont été repris dans son intervention lors de la journée Française de l'Évaluation du 30 novembre 2023, consacrée pour partie aux travaux présentés dans ce cahier.

une pratique professionnelle ». En France, si les travaux du groupe de travail de la SFE « Standards et déontologie », durant les années 2000, n'ont pas réellement débouché sur une production stabilisée, l'intention en était toutefois indéniable. La production d'un référentiel, quant à elle, est l'un des acquis du groupe de travail présenté ici, ce qui conforte la réalité de ce processus de professionnalisation.

Benoît GAUTHIER précise enfin que *« les directives éthiques, normes de pratique et référentiels de compétences n'ont pas de sens s'ils ne sont pas promus, connus et utilisés. Ainsi, la communication et la formation constituent un autre mécanisme permettant de donner vie aux éléments de base »*. Là encore, le développement des formations, initiales et continues, dans le champ de l'évaluation, vient confirmer l'existence d'un tel processus, mais dont l'auteur précise toutefois que sa nécessité ne fait pas consensus, ce qui fait sens avec la variété des points de vue recueillis dans les travaux du groupe de travail. Il précise en effet que *« lorsque les quatre mécanismes précédents sont en place, le processus de professionnalisation est déjà en marche, mais il manque un élément clé : un moyen de reconnaître une conduite professionnelle »*. Canadien, Benoît GAUTHIER milite en effet pour cette reconnaissance formelle et c'est le choix qui a été fait dans ce (seul) pays, celui d'un dispositif formalisé d'habilitation des évaluateurs, décrit plus avant.

Mohammed TISSOUI n'est pas spécialiste de l'évaluation, mais s'appuie, dans une note de 2008⁴, sur des analyses dans le secteur du soin pour caractériser les

processus d'émergence de nouveaux métiers, selon la définition suivante : *« Un métier est caractérisé par des activités et les compétences nécessaires pour les exercer afin de répondre ou satisfaire une finalité »*. Cette notion de finalité est intéressante à introduire ici, car, comme on le verra, elle n'est pas nécessairement stabilisée et univoque aux yeux des différents praticiens de l'évaluation interrogés.

Il distingue dans un premier temps nouveau métier et métier en transformation, puis considère un processus d'émergence, de maturation puis le cas échéant, d'obsolescence des nouveaux métiers. Il indique que l'émergence d'un nouveau métier repose sur une combinaison variable entre les nouvelles compétences et les nouvelles finalités. Mais, développe-t-il, quelle que soit la combinaison, *« il n'y a pas de nouveau métier ex nihilo. [...] Car le nouveau métier se constitue toujours à partir d'un ou plusieurs métiers sources »*. Si l'on fait le lien ici avec l'évaluation, cette notion de métiers sources semble prendre tout son sens, tant il est vrai que les métiers de chargés d'études (sociologiques, économiques, statistique ou autres) sont souvent à l'origine des parcours conduisant à l'évaluation (du moins pour les praticiens non issus d'une formation initiale en évaluation). Concernant les compétences, il indique, comme d'autres, que *« la compétence englobe des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être intimement liés. Elle a une dimension de mobilisation « dynamique » de ces différents éléments »*. C'est la distinction entre ces trois composantes que le groupe de travail a adoptée pour la structuration du référentiel.

⁴ Mohammed TISSOUI : « Essai de modélisation du processus de naissance des métiers : le cas des métiers de

soins », Management Prospective Ed. | « Management & Avenir » 2008/3 n° 17 | pages 234 à 258 ISSN 1768-5958

De son côté, Claire TOURMEN proposait en 2007 une clarification bienvenue de ces termes d'activité, de tâche, de poste, de métier et de profession⁵, lesquels se définissent en quelque sorte comme un enchâssement, depuis les actions concrètes (activités), constitutives de tâches, contextualisées dans une organisation du travail, elles-mêmes composantes de postes (ou d'emplois). Vient ensuite le métier, conditionné par l'existence d'une formation spécifique, la reconnaissance par les tiers et le regroupement des personnes concernées.

Elle pose ainsi « *comme postulat qu'un « mouvement de professionnalisation » d'activités (au sens de construction et structuration d'un champ professionnel qui se distingue peu à peu des autres) se caractérise selon ces quatre critères :*

- *Définition de savoir-faire spécifiques,*
- *Revendication et attribution d'une identité de métier (reposant sur une co-construction par les individus et les institutions)*
- *Regroupement des pairs en réseau*
- *Structuration du marché du travail* ».

Le citant, elle rejoint en cela l'approche de Claude DUBAR⁶ qui définit « *les professions comme des formes historiques d'organisation sociale, d'attribution d'identité et d'organisation du marché du travail* ». La professionnalisation n'est donc pas que l'affaire des individus concernés, c'est également, et au moins

autant, l'affaire de la société et de ses institutions.

LES COMPÉTENCES, AU CŒUR DE L'ARTICULATION ENTRE PROFESSIONNALISATION ET INSTITUTIONNALISATION

Que retenir de ces apports, dans la perspective qui est celle de nos travaux ?

En premier lieu, le fait que les activités d'évaluation sont bien engagées, en France, dans un processus de professionnalisation, quelle que soit la manière dont on définit les composantes de celui-ci. L'organisation d'un réseau de praticiens, à travers la SFE par exemple, l'édiction d'un cadre éthique, le développement de formations dédiées, la permanence d'une demande sociale (même si celle-ci est d'intensité variable), la recherche d'une reconnaissance institutionnelle, etc., en témoignent. Toutefois, les positions des praticiens sont variées, tout comme les finalités qu'ils poursuivent.

Au cœur de ce processus de professionnalisation se situe la question centrale des compétences, de leur articulation et de leur communication. C'est l'un des objets du mandat confié à ce groupe de travail et tout l'enjeu consiste à les définir sans les enfermer dans une approche trop restrictive. En effet, au fil des ans, un substrat de compétences semble s'être affirmé et partagé au sein des praticiens de l'évaluation,

AU CŒUR DU PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION SE SITUE LA QUESTION CENTRALE DES COMPÉTENCES...

⁵ Claire TOURMEN : « Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion », Santé Publique 2007/hs (Vol. 19), p. 15-20. DOI 10.3917/spub.070.0015

⁶ In « Sociologie des professions », 1988. Ed. Armand Colin.

que l'on retrouve dans le contenu des formations dédiées. C'est ce dont témoignent les acteurs interrogés, avec toutefois des nuances sensibles dès lors que l'on s'écarte du cœur de ces compétences.

Enfin, ces analyses confirment le lien étroit entre les processus de professionnalisation et d'institutionnalisation de l'évaluation, l'un et l'autre s'alimentant mutuellement dans une dynamique vertueuse, et la reconnaissance professionnelle en constituant le pivot. Toutefois, si l'activité évaluative semble aujourd'hui reconnue au sein des institutions publiques (à défaut d'être connue par le corps social) son institutionnalisation reste erratique et le champ professionnel reste marqué par l'existence de chapelles qui font peser le doute sur la possibilité d'instituer des conditions d'appartenance, comme l'indiquaient Clément LACOUETTE-FOUGERE et Pierre LASCOURMES en 2013 dans un papier sur « Les scènes multiples de l'évaluation »⁷. Gardons ainsi en tête le constat qu'ils avaient formulé en ces termes : *« L'étude des phases d'avancée et de repli connues par l'évaluation en France montre qu'il ne saurait y avoir d'institutionnalisation acquise. L'expérience de ces trois décennies d'institutionnalisation permet de mettre en évidence la caractéristique principale du système à la française : le fait qu'à la fois tous les acteurs concernés se considèrent comme compétents pour évaluer et qu'aucun n'est parvenu à imposer son approche ou sa pratique »*. Constat, sans doute toujours d'actualité et qui invite à considérer avec modestie toute avancée en termes de reconnaissance

professionnelle, compte tenu de cette *« indéfinissable approche [de l'évaluation] à la française »* !

⁷ Clément Lacouette-Fougère, Pierre Lascoumes. Les scènes multiples de l'évaluation : Les problèmes récurrents de son institutionnalisation. [Rapport de

recherche] Laboratory for Interdisciplinary Evaluation of Public Policies. 2013, pp.120. hal-02408128

LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES,

PANORAMA INTERNATIONAL

La première démarche du groupe de travail a consisté à se tourner vers les sociétés-sœurs, pour savoir si cette question avait déjà fait l'objet de travaux, dans d'autres contextes nationaux. La réponse est venue rapidement... Des référentiels de compétences existent dans beaucoup de pays, depuis de nombreuses années. La France apparaît ainsi comme l'un des rares pays dans lesquels cette approche n'est pas disponible.

Dix de ces référentiels ont alors été sélectionnés⁸ pour être analysés, en provenance des associations suivantes :

- American Evaluation Association (AEA),
- Australasian Evaluation Society (AES),

- New Zealand Evaluation Association (ANZEA),
- Canadian Evaluation Association (CES/SCE),
- Deutsche Gesellschaft für Évaluation (DEGEVAL),
- European Evaluation Society (EES),
- International Development Evaluation Association (IDEAS),
- Société Suisse d'Évaluation (SEVAL),
- United Kingdom Evaluation Association (UKES),
- United Nations Evaluation Group (UNEG).

Le tableau page suivante récapitule les principales données de chacun des dix référentiels, qui sont ensuite commentées.



⁸ Merci à Kenza Bennani pour sa collecte initiale des différents documents.

DES PRATIQUES RELATIVEMENT HOMOGÈNES

Un premier niveau géographique d'appréhension de ces expériences permet rapidement de noter le caractère étendu du déploiement de ces référentiels : tant les régions ou pays anglo-saxons - Amérique, Canada, Australasie, Nouvelle-Zélande - sont concernés, que les pays européens : Allemagne, Grande-Bretagne, Suisse, sans oublier l'Europe elle-même, à travers la Société Européenne d'Évaluation. Des organisations internationales ont pu aussi s'emparer de cette démarche : c'est le cas des Nations-Unies, au niveau mondial, mais également d'une association plus spécialisée, comme l'International Development Evaluation Association, centrée sur l'évaluation du développement durable international.

S'agissant de l'historique de parution des premières versions des référentiels, le tableau fait clairement apparaître une concentration des productions au tout début de la décennie 2010. L'association américaine fait exception avec un document disposant d'une quinzaine d'années d'avance. Les autres documents sont produits dans une sorte d'élan commun, étalé sur seulement cinq années. Il est à noter que certaines des associations ont procédé à des révisions des versions initiales dans les années qui suivirent.

S'agissant des titres donnés à ces documents, l'utilisation du terme « compétences » est prépondérante, ce dernier étant parfois remplacé par les mots « aptitudes » ou « capacités ». Le titre du document allemand évoque la destination de ce dernier (« pour la formation professionnelle »), mais celle-

ci sous-tend bien la question des compétences.

Le critère de la taille des documents contenant ces référentiels partage les sociétés en trois groupes : celui des sociétés américaine, européenne et britannique, avec des documents de moins de 10 pages qui consistent principalement en la simple liste des compétences jugées pertinentes ; celui des sociétés canadienne, néo-zélandaise, australasienne, suisse et de l'association IDEAS, qui, au-delà de la liste des compétences, décrit dans un document de 15 à 25 pages, le contexte de la démarche, les conditions d'utilisation du référentiel ou le contenu des compétences et annexe une bibliographie, un glossaire ou des notes ; enfin, les cas particuliers des référentiels allemand et des Nations-Unies, qui dépassent chacun les 30 pages, avec – pour le cas allemand – une description détaillée de chacune des compétences, et – pour le cas des Nations-Unies – la description, pour chacune des compétences, des attendus selon trois niveaux de séniorité.

Enfin, au cœur des référentiels, le niveau de détail différencie davantage les documents par le nombre total de compétences listées que par le nombre de domaines rassemblant ces dernières. Ce nombre de domaines s'échelonne de manière ramassée entre 3 et 7, avec une médiane à 5 domaines, tandis que le nombre total de compétences est beaucoup plus dispersé : de 15 pour la société néozélandaise à 103 pour la société australasienne, avec une moyenne autour d'une trentaine de compétences. Ceci tient à un niveau de déclinaison des compétences par domaine très variable, allant de 4 à 15 compétences par domaine.

APERÇU DES DÉMARCHES DE CONCEPTION DES DIX RÉFÉRENTIELS

Quelques points saillants des dix référentiels étudiés sont présentés ci-après (voir les fiches par référentiels en annexe 3).

- American Evaluation Association (AEA)

Le premier référentiel de compétences de la Société Américaine d'Évaluation (AEA) date de 1994. Ce référentiel a évolué au fil des années pour mieux répondre aux besoins des professionnels de l'évaluation et aux défis émergents dans le domaine. Le document *The 2018 AEA Evaluator Competencies* est la version la plus récente de ce référentiel. Il définit un ensemble de compétences essentielles pour les évaluateurs professionnels regroupées en cinq domaines clés. Ces compétences visent à garantir que les évaluateurs exercent leurs fonctions de manière rigoureuse, éthique et respectueuse des différents contextes et parties prenantes, tout en utilisant des méthodes d'évaluation appropriées pour obtenir des résultats utiles et fiables. Ce référentiel de compétences s'articule étroitement avec deux autres documents fondamentaux de l'AEA : les *Program Evaluation Standards* et les *Guiding Principles for Evaluators*. Ces trois documents se complètent et forment un cadre cohérent pour la pratique professionnelle de l'évaluation, qui définit non seulement les compétences techniques et méthodologiques de l'évaluateur, mais aussi les normes de qualité et les principes éthiques qui sous-tendent leur pratique professionnelle.

- Australasian Evaluation Society (AES)

Le document est un Projet stratégique de l'association pour accompagner le développement professionnel de ses membres et des autres professionnels intéressés. Le Cadre a été établi avec l'aide de l'European Evaluation Society, la Canadian Evaluation Society, l'International Development Evaluation Association et l'association néo-zélandaise d'évaluation. L'objectif était de guider et d'aider les membres et les autres parties intéressées à améliorer leurs connaissances et leur expertise en matière d'évaluation, et ce en cohérence avec l'objectif de l'association « d'améliorer la qualité des pratiques d'évaluation en Australasie ». Dans le prolongement, l'association indiquait offrir un ensemble d'activités, de programmes et de conférences en termes de formation professionnelle continue, basées sur le présent Cadre. Les enjeux identifiés et pris en compte au cours des travaux étaient la rigueur de la méthode utilisée, la production d'un Cadre concis et accessible, le choix de la bonne structure pour les compétences, les problématiques de langage, les champs de compétences (au-delà de la seule évaluation), la limitation du cadre aux compétences (pas de niveau d'expertise), la prise en compte des valeurs/cultures des domaines évalués.

- New Zealand Evaluation Association (ANZEA)

Le document constitue le fruit des travaux menés par un groupe de travail entre 2009 et 2011. Le groupe a passé en revue la littérature, les compétences des évaluateurs locaux et internationaux à date. Il a réuni un groupe d'évaluateurs

issus de divers secteurs et rôles/fonctions, et a organisé des consultations régionales avec ses membres et la communauté internationale de l'évaluation. Le projet répond à un besoin exprimé par les membres de faciliter et de promouvoir la pratique de l'évaluation de qualité. Les destinataires sont larges et comprennent en particulier les évaluateurs, les commanditaires d'évaluation, les employeurs et les formateurs en évaluation. La reconnaissance des valeurs fait partie intégrante de l'évaluation, nécessitant le recours à des méthodes spécifiques, différenciant l'évaluation de la recherche, l'audit, le suivi. La question des valeurs culturelles, avec comme conséquence la compétence culturelle pour l'évaluation, est affichée comme centrale.

- Canadian Evaluation Association (CES/SCE)

Les compétences sont définies comme «le fondement, les connaissances, les compétences et les attitudes que les évaluateurs de programme doivent posséder pour produire des évaluations solides» (adaptation de Stevahn et al, 2005). Elles ont été développées par le biais de recherches, de consultations de membres et de validations par des experts en 2008 et 2009 pour correspondre au contexte canadien. En 2017-2018, le Groupe de travail sur l'examen des compétences a réalisé une mise à jour afin de répondre à l'évolution du cadre de la profession; par cette occasion il a également simplifié et précisé les énoncés de compétences. Les compétences sont présentées comme non figées, et devant être révisées et renouvelées de façon systématique. Bien que les compétences aient été élaborées

dans le cadre du Programme de désignation professionnelle de la Société canadienne d'évaluation (SCÉ), elles sont présentées comme fournissant une base plus large pour la collectivité de l'évaluation. Elles peuvent être utilisées pour la formation, l'auto-évaluation, la conception des emplois, l'élaboration d'appels d'offres.

- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DEGEVAL)

Le document offre un cadre d'orientation pour l'élaboration de programmes et de modèles d'éducation et de formation en évaluation, qui doit contribuer à la professionnalisation des évaluateurs et, partant, à l'amélioration de la qualité et de la crédibilité de l'évaluation. La tâche décrite comme la plus importante dans la formation des évaluateurs est la nécessité de rassembler diverses compétences en une seule personne, englobant la théorie et la pratique, les connaissances et les capacités. Le document rappelle que l'évaluation est une science transversale, nécessitant toujours simultanément des connaissances théoriques et méthodologiques de base et une application pratique directe. Selon ce texte, il ne suffit pas d'avoir une excellente formation méthodologique, théorique, organisationnelle et spécifique à la matière, ou d'avoir d'excellentes compétences sociales et personnelles; une approche purement pratique ne peut pas suffire non plus. Le document explique qu'il faut créer une synthèse entre ces différentes compétences, afin de pouvoir s'épanouir dans un domaine souvent caractérisé par la simultanéité d'intentions politiques et scientifiques différentes.

- European Evaluation Society (EES)

Suite à la création et aux travaux de la Société Allemande d'évaluation (production d'un cadre de travail relatif aux programmes de formation à l'évaluation), puis de la Société Canadienne d'évaluation, et de *International Development Evaluation Association*, l'EES a diffusé son cadre d'évaluation des aptitudes en 2011. En introduction, le document rappelle que l'évaluation n'est pas faite par n'importe qui (« n'est pas évaluateur qui veut »), que les bons évaluateurs sont dotés d'un état d'esprit particulier, qui requiert de la connaissance et une formation systématique pour renforcer une pratique de qualité, et que l'objectif de la démarche, jugé difficile, est d'insuffler les dispositions et les attitudes pour une évaluation d'excellence. Ce cadre des aptitudes proposé par l'EES a pour but de rendre compte des attributions nécessaires pour la conduite d'évaluations de qualité. Il est indiqué que celles-ci ne peuvent reposer sur les épaules d'une seule personne, mais sur un travail d'équipe aux compétences différentes.

- International Development Evaluation Association (IDEAS)

Pour IDEAS, rassemblant 1200 membres dans 105 pays, l'enjeu de ce travail était le partage entre praticiens et commanditaires de normes et de compétences communes, afin de faciliter et de sécuriser le recours à l'évaluation de la part d'organismes ou d'institutions très variées. Le document repose sur l'idée qu'il existe un socle de compétences de base en évaluation du développement, indépendamment du pays de la pratique ainsi que du statut du

praticien ou commanditaire, mais que des compétences spécifiques vont être nécessaires en fonction de chaque situation. Ces compétences (= connaissances + expérience + savoir-faire) sont pour partie distinctes par catégorie d'acteur : évaluateur / gestionnaire d'évaluation / commissaire d'évaluation (décideur, financeur, utilisateur d'évaluation).

- Société Suisse d'Évaluation (SEVAL)

Entre 2010 et 2015, la SEVAL a formalisé sa position sur la professionnalisation de l'évaluation à l'égard de deux publics : les gestionnaires et les réalisateurs d'évaluation. Concernant les gestionnaires, la SEVAL a estimé nécessaire, au regard de la montée d'une demande d'évaluation de la part des institutions et organisations suisses, de clarifier les compétences requises pour assurer ce type de fonction. Il s'agissait ainsi de contribuer à la qualité des évaluations et donc à leur crédibilité et utilité, de promouvoir au sein des organisations une culture de l'évaluation, mais aussi de valoriser et favoriser l'utilisation des résultats des évaluations. S'agissant des réalisateurs d'évaluation, la SEVAL a constaté l'absence ou l'insuffisance d'un cadre de référence en termes de compétences. Elle a estimé que cette situation faisait peser un risque sur la montée en puissance de la profession d'évaluateurs (quasi-absence de cursus diplômant ou d'offre de formation en continu...) et in fine sur la qualité des évaluations. Ces constats pour ces deux types d'acteurs au cœur des métiers liés à l'évaluation se rejoignent avec comme enjeu central la qualité des évaluations. Ils ont abouti à la publication de deux grilles de compétences.

- United Kingdom Evaluation Association (UKES)

Le cadre de compétences de la société d'évaluation du Royaume-Uni (UKES) est le fruit d'un travail de trois ans. Il a été ratifié par le Conseil de UKES en juin 2012 et révisé quatre fois. La formalisation du cadre de compétences d'évaluation a été impulsée sur la base de plusieurs constats : les lignes directrices / principes / normes / et codes développés par les sociétés de l'évaluation ont contribué à créer une culture d'évaluation et à renforcer le professionnalisme de l'évaluation, mais ne précisent pas les compétences spécifiques dont les évaluateurs ont besoin afin de mener des évaluations utiles et crédibles ; ce cadre permet donc de les préciser tout en s'inscrivant dans la même continuité de professionnalisation du métier ; en l'absence de qualifications formelles pour les évaluateurs et d'accréditation pour exercer, les cadres de compétences semblent offrir un contrôle supplémentaire utile sur la qualité de l'évaluation et sur ceux qui la mènent. Le cadre a pour ambition d'être éducatif, et non prescriptif. Il tient également compte du fait que la responsabilité de garantir une évaluation de qualité n'incombe pas uniquement à un évaluateur individuel.

- United Nations Evaluation Group (UNEG)

Le Groupe d'évaluation des Nations Unies (PNUE) a publié à l'origine les compétences d'évaluation en 2008 pour les chefs des départements d'évaluation et les évaluateurs. La révision de 2016 étend ces compétences aux commissaires à l'évaluation et aux utilisateurs. Le document reconnaît que les utilisateurs de l'évaluation se

composent d'un large éventail d'intervenants et de groupes d'intervenants, allant des décideurs aux parlementaires et dirigeants de la société civile. Des efforts ont été déployés pour simplifier les compétences en matière d'évaluation, tout en veillant à ce qu'elles demeurent suffisamment spécifiques pour qu'elles puissent être clairement appliquées au sein du système des Nations Unies. Le document fournit des utilisations potentielles des compétences pour les évaluateurs, les chefs d'unité d'évaluation et les commissaires à l'évaluation. Les compétences visent à s'assurer que les organismes des Nations Unies sont en mesure de mener ou de gérer des évaluations de haute qualité, en particulier ceux qui sont concernés par les progrès réalisés dans la mise en œuvre des Objectifs de développement durable (ODD).

DES DOMAINES DE COMPÉTENCE RÉCURRENTS

L'analyse des dix référentiels fait apparaître sept domaines de compétences fréquemment décrits dans une majorité de ces documents :

- Le domaine scientifique : il s'agit là des compétences relatives à la maîtrise des fondements théoriques de l'évaluation des politiques publiques (concepts, littérature, histoire, écoles...), que cela concerne la théorie même de l'évaluation ou le contexte de sciences sociales, humaines, économiques et politiques sur lesquelles elle s'appuie ;
- Le domaine méthodologique : on trouve généralement dans ce domaine plusieurs aspects différents : la question des stratégies

d'évaluation, les processus méthodologiques selon lesquels l'évaluation se déploie, mais également l'ensemble des techniques et outils quantitatifs et qualitatifs qu'utilisent les évaluateurs ;

- Le domaine déontologique : ce domaine recouvre toute la question des valeurs, de l'éthique, des normes, ainsi que les lignes de conduite que ces cadres imposent, en particulier en matière d'indépendance de l'évaluateur, de respect des personnes, de promotion de la démocratie, de transparence des méthodes...
- Le domaine contextuel : il s'agit là des compétences permettant de comprendre et d'analyser la situation dans laquelle l'évaluation va se déployer (acteurs, parties prenantes, enjeux, cultures...), afin d'adapter au mieux la démarche d'évaluation pour la rendre pertinente, efficace et rigoureuse ;
- Le domaine de gestion : les compétences incluses dans ce domaine sont celles qui permettent de conduire l'évaluation comme un projet, avec une gestion efficace et efficiente des ressources, un déroulement approprié du processus et une production professionnelle des différents documents attendus ;
- Le domaine relationnel : dans ce domaine figurent l'ensemble des compétences sociales et personnelles permettant d'agir de manière pertinente et efficace au service du processus d'évaluation, en

particulier en ce qui concerne la capacité à écouter, communiquer, dialoguer ou travailler en équipe ;

- Le domaine professionnel enfin : ce domaine couvre la question du développement professionnel de l'évaluateur au-delà de la réalisation ponctuelle d'une évaluation, comme le recul sur sa pratique, la capacité à capitaliser, la participation aux réseaux professionnels ou la recherche des innovations.

Le tableau page suivante inventorie la récurrence de ces domaines dans les dix référentiels étudiés⁹. Il fait apparaître une forte homogénéité de contenus entre les documents des différentes sociétés. Toutes les sociétés d'évaluation présentent au moins cinq des sept domaines de compétences évoqués ci-dessus.

Deux domaines sont logiquement présents dans l'intégralité des dix documents : le domaine *méthodologique* et le domaine de *gestion*. Ils constituent d'une certaine façon le minimum attendu des compétences des évaluateurs : savoir concevoir une stratégie et un processus d'évaluation, avec les outils en découlant, et savoir gérer l'ensemble de cette démarche.

Trois autres domaines de compétences sont présents dans sept à huit des neuf documents : le domaine *contextuel* qui vise à adapter finement la méthode à une situation spécifique ; les domaines *déontologique* et *relationnel*, qui « encadrent » la démarche d'évaluation

⁹ L'absence de croix dans un domaine ne signifie pas nécessairement l'absence de toute mention dans ce domaine, mais une présence plus limitée.

Association	Domaine scientifique	Domaine méthodologique	Domaine déontologique	Domaine contextuel	Domaine gestionnaire	Domaine relationnel	Domaine professionnel
AEA		X	X	X	X	X	X
UNEG		X	X	X	X	X	X
SCE	X	X	X	X	X	X	X
ANZEA		X	X	X	X	X	X
EES	X	X	X	X	X		
UKES	X	X	X		X	X	X
IDEAS		X	X	X	X		X
AES	X	X	X	X	X	X	X
SEVAL		X		X	X	X	
DEGEVAL	X	X		X	X	X	

tant sur le plan des grands principes et valeurs que sur celui de la relation quotidienne avec les parties prenantes.

Enfin, deux domaines sont un peu moins présents (dans cinq et six des neuf documents) : le domaine *scientifique* et le domaine *professionnel*, qui peuvent apparaître moins explicitement indispensables à la conduite d'une évaluation de qualité.

QUELQUES ÉLÉMENTS DE DIFFÉRENCIATION...

Au-delà des équilibres entre domaines de compétences évoqués ci-dessus et du niveau de détail dans la description de ces dernières (cf. supra analyse du volume des documents) trois éléments de différenciation spécifiques apparaissent, pour quelques pays :

- Le Canada et la Nouvelle-Zélande intègrent dans leurs référentiels un volet « appréhension des différentes cultures » pour traiter la question de l'application des démarches d'évaluation aux « cultures autochtones » ;
- Les Nations Unies ont fait l'effort de développer chacune des compétences de leur référentiel selon trois niveaux de séniorité des

évaluateurs (junior/senior/expert), ce qui permet d'affiner les possibilités d'utilisation du document selon le niveau d'expérience ;

- La Suisse enrichit la démarche de description des compétences en développant ces dernières dans deux documents : l'un, classiquement, pour les réalisateurs d'évaluation ; l'autre, pour les commanditaires d'évaluation, dont les compétences spécifiques ne sont jamais prises en compte dans les référentiels des autres sociétés d'évaluation.

**CONTENU ET UTILITÉ
D'UN RÉFÉRENTIEL,**

LA SITUATION FRANÇAISE

On l'a vu, la situation française de l'évaluation se caractérise à la fois par un processus d'institutionnalisation effectif, mais erratique, un processus de professionnalisation engagé et avéré depuis plusieurs décennies et une absence singulière de cadre descriptif des compétences mobilisées dans cette pratique.

Dans ce contexte et pour alimenter ses travaux, le groupe de travail a fait le choix de ne pas se limiter à l'inventaire comparé des référentiels étrangers présenté plus haut, mais également de conduire une série d'entretiens approfondis avec plusieurs dizaines de praticiens de l'évaluation, aux origines professionnelles, profils et statuts diversifiés¹⁰. 24 praticiens volontaires ont ainsi été interviewés sur la base d'un guide identique portant sur leur expérience et perception de l'évaluation des politiques publiques ainsi que leur cadre d'exercice, les compétences mobilisées ou à mobiliser pour cette activité ainsi que les évolutions constatées de celles-ci, leurs attentes éventuelles vis-à-vis d'un référentiel de compétence ou d'une forme d'habilitation des professionnels.

Un premier niveau de synthèse de ces entretiens a été présenté lors des JFE de Lille en novembre 2022.

Ce qui suit constitue une analyse plus approfondie, reprenant largement, pour les parties relatives à la perception du référentiel, l'analyse réalisée en janvier

PARCOURS, PROFILS ET CADRES D'EXERCICE INFLUENT SUR LA PERCEPTION DE L'ACTIVITÉ

Le premier constat qui s'impose à l'issue de cette campagne d'entretiens est celui de la grande variabilité des situations rencontrées. Variabilité qui induit à l'évidence des représentations diversifiées de l'activité d'évaluation par les intéressés et des compétences à l'œuvre.

Quelles sont ces variables ?

La première est celle du profil et du parcours ayant amené les uns et les autres à cette activité d'évaluation. Les cursus initiaux sont en effet variés, et même si l'économie et les sciences politiques semblent être les voies d'accès dominantes, on trouve également des juristes, des sociologues ou anthropologues, des statisticiens, des spécialistes de l'administration publique (carrières publiques) ou du développement territorial, et au final encore peu, dans cet échantillon, de professionnels issus de formations spécialisées en évaluation (de type Master). À ces bagages initiaux s'ajoutent les éléments d'expérience, là encore diversifiés, mais avec une dominante pour des fonctions d'étude ou assimilées. Pour la grande majorité des praticiens interrogés, l'apprentissage de l'évaluation des politiques publiques s'est fait soit « sur le tas », soit par « capillarité » au contact des collègues, soit encore, et sans que cela ne soit exclusif, par des

¹⁰ Cf. liste des interviewés en annexe 4.

¹¹ Consultant et chercheur en sociologie (Sauléa Conseil/LISE-CNAM-CNRS)

formations spécifiques de durée modeste.

La deuxième variable est, bien entendu, celle de la fonction occupée, avec une première distinction entre la pratique de l'évaluation au sein d'une institution publique (service de l'État, collectivité, agence...) ou au sein d'un bureau d'étude ou cabinet-conseil. Dans le premier cas, les praticiens peuvent réaliser (ou contribuer à) des évaluations ou bien les commanditer/superviser. Dans le second cas, ces praticiens conduisent des évaluations, mais peuvent parfois se situer dans des postures de formation, d'accompagnement ou de conseil aval auprès de leurs clients/commanditaires.

Enfin, une troisième variable est celle de l'activité d'évaluation elle-même, tel que l'organisation employeuse la définit et la positionne au regard des besoins et des autres activités portées par elle-même. Cette variable est la plus sensible au sein des organisations publiques, là où les situations décrites attestent d'une évolutivité quasi permanente résultant des choix technico-politiques, mais également des profils de tels ou tels responsables. On observe ainsi des situations aussi contrastées que celles de « pure players » (un chargé de mission évaluation, centré sur cette activité et « isolé » des autres services) ou à l'inverse de services larges pouvant intégrer, au choix, le contrôle de gestion, la qualité, l'innovation, la prospective, la concertation ou la démocratie participative, le design de services... et l'évaluation, qui n'est alors qu'une composante d'un outil largement dédié à une forme « d'intelligence de l'action publique ». Quels que soient ces périmètres, les éclairages recueillis attestent que l'articulation de l'évaluation

avec une ou plusieurs autres activités est perçue comme une situation nettement plus favorable et stimulante professionnellement pour les intéressés. Côté prestataires d'évaluation, il existe certes un certain nombre de structures spécialisées, mais la plupart développe une offre de services qui ne se limite pas à l'évaluation, intégrant des missions de conseil stratégique ou opérationnel, de conception d'outils de suivi, de concertation, de conception ou design de politiques publiques, excluant, de fait, les situations de mono activité pour les praticiens qui y exercent leur activité.

Ce bref panorama confirme, si cela était nécessaire, le caractère encore largement « instable » et peu délimité de l'activité d'évaluation, ce à quoi s'ajoutent, in fine, des orientations de travail que l'on pourrait sommairement résumer dans une distinction « quali / quanti » qui n'est pas véritablement dépassée. Il est donc logique, dans ce paysage, que les praticiens exposent une vision des compétences à l'œuvre elle aussi mouvante, ou à tout le moins « souple ».

LA PERCEPTION DES COMPÉTENCES À MOBILISER, PAR LES PRATICIENS DE L'ÉVALUATION EUX-MÊMES

Interrogés sur les compétences mobilisées ou qui leur paraissent nécessaires à la pratique de l'évaluation, les praticiens en ont mentionné un certain nombre, assez diversifiées, mais pour partie relativement convergentes, qui font l'objet d'une tentative de présentation ordonnée plus bas.

Mais avant de détailler cet inventaire, le premier constat opéré est celui de la logique d'exposition de ces compétences

par les interlocuteurs. Dans leur grande majorité, en effet, ceux-ci commencent par évoquer spontanément comme compétences premières, voire essentielles, des capacités relationnelles (écoute, empathie, humilité...) à exercer tant vis-à-vis des publics sources dans la collecte d'information que des services métiers impliqués par une démarche évaluative.

Au même rang sont évoquées ce que l'on pourrait appeler des « dispositions d'esprit », et en particulier la curiosité et l'ouverture d'esprit, la patience, la persévérance (avec comme variantes la résistance ou l'obstination !), la souplesse (capacité à faire des pas de côté), mais également la réflexivité (capacité à l'auto-analyse), autant de dispositions à mobiliser dans une activité qui n'est, comme le disent certains, *« pas un long fleuve tranquille »* !

D'autres compétences « basiques » sont également rapidement mentionnées, comme la maîtrise de la méthodologie de projet, la vélocité (*« faire le puzzle rapidement »*) et les capacités d'analyse, de synthèse et de rédaction / communication.

Ces différentes compétences ne sont certes pas propres aux activités d'évaluation, mais aux yeux des interlocuteurs, on peut faire l'hypothèse que leur combinaison va permettre de distinguer un « bon » professionnel de l'évaluation.

Certains y ajoutent « la motivation » comme un facteur essentiel, confortant en cela le point de vue exprimé à plusieurs reprises selon lequel ce métier est accessible à des non spécialistes, pour peu qu'ils présentent ces « qualités » et qu'ils soient bien accompagnés. À noter que cette vision

fait parfois écho au propre parcours des intéressés, notamment au sein des institutions publiques.

Ce n'est que dans un second temps, et parfois au prix de relances, que les interlocuteurs évoquent des compétences plus spécifiques, notamment celles liées à la « mécanique » ou au cadre méthodologique de l'évaluation (savoir élaborer un diagramme logique d'impact, formuler des questions évaluatives, etc.), aux outils de collecte (conduite d'entretiens sociologiques) ou d'analyse (exploitation des entretiens, traitement de données...), tandis que d'autres insistent, en tant que commanditaires, sur le versant commande publique et supervision qualité des prestataires, ou encore de pilotage stratégique dans sa dimension plus politique.

Enfin, à la question portant sur le degré de nécessité de maîtrise de l'objet à évaluer, les points de vue exprimés sont relativement partagés, une majorité considérant cette « imprégnation » dans la politique évaluée comme indispensable, et notamment les responsables d'évaluation au sein d'institutions publiques (en particulier pour eux-mêmes), tandis que d'autres défendent l'intérêt d'une vision moins experte, potentiellement de « candide », mieux apte à questionner les éventuels présupposés ou évidences.

Cette logique d'exposition étant dévoilée, on peut récapituler cet inventaire des compétences décrites, ordonné en deux grandes catégories, sans hiérarchisation.

COMPÉTENCES RELATIONNELLES OU COMPORTEMENTALES	COMPÉTENCES FONCTIONNELLES
• Aptitudes personnelles indispensables aux relations d'échange, notamment en phase de collecte de matériaux, comme l'écoute, l'empathie, la capacité à communiquer (avec des interlocuteurs aux profils et statuts très différents), mais également d'aptitudes au travail collectif (coopération), comme l'animation de collectifs, la facilitation de l'expression ou du débat, la médiation, le leadership. • Dispositions d'esprit de curiosité, d'ouverture d'esprit, de bon sens, de patience, de résistance, de persévérance, d'adaptation et de souplesse, d'innovation, de doute... • Aisance avec les différents interlocuteurs, du bénéficiaire lambda au grand décideur. Vélocité intellectuelle, capacité d'analyse et de recul critique, de sensibilité aux valeurs, de discernement. Capacité à établir des connexions, à s'engager dans son jugement, assertivité (exprimer ce que les commanditaires, ou les responsables, n'ont pas envie d'entendre).	• Possession d'un substrat scientifique devant permettre de « naviguer » avec aisance dans l'analyse d'une action publique reposant nécessairement sur des enjeux, des processus décisionnels, des représentations et des jeux d'acteurs. Les sciences sociales et les sciences politiques sont ici fortement citées (et dans une moindre mesure les sciences économiques). • Maîtrise d'éléments méthodologiques directement liés à la « mécanique évaluative » (processus et outils d'évaluation : DLI, référentiel, etc.), à la collecte et l'analyse des matériaux (entretiens, données, ...). • Outillage lié à la bonne réalisation d'une évaluation, entendue comme une démarche mobilisant une diversité d'acteurs (méthodologie de projet), y compris gestion d'une commande externalisée. • Compétences méthodologiques répondant à la nécessité de communiquer efficacement sur les travaux réalisés et leurs résultats : capacités de synthèse, aisance rédactionnelle, ... • Connaissance contextuelle des domaines de l'action publique évaluée (historique, objectifs soutenus, logique d'acteurs, réglementation et enjeux).

DES USAGES CLAIREMENT IDENTIFIÉS POUR UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES « MADE IN FRANCE » ...

Interrogés sur la pertinence et les usages possibles ou attendus d'un référentiel de compétences, les praticiens interrogés ont en premier lieu manifesté un intérêt pour ce type d'outil. Les enjeux de la démarche poursuivie par la SFE sont en effet globalement partagés par les acteurs interrogés.

Des entretiens ressortent trois principales finalités en termes de formalisation des connaissances et compétences relatives aux métiers de l'évaluation.

En premier lieu, une finalité cognitive. L'élaboration d'un cadre de compétences est jugée pertinente pour faciliter le repérage et la reconnaissance des spécificités des métiers de l'évaluation.

Dans cette optique, l'accent est mis sur l'intérêt d'une formalisation dite « inclusive », c'est-à-dire en mesure de fournir une vision élargie des contours et des contenus des métiers de l'évaluation qui demeurent (encore) flous et méconnus. Ce travail d'explicitation permettrait aux individus et aux organisations de mieux cerner les relations (complémentarités, spécificités, articulations) entre les métiers de l'évaluation et ceux relevant de l'audit, du contrôle ou encore de l'étude et de la recherche. Il encouragerait par ailleurs l'expression de postures réflexives par rapport aux pratiques établies. Dans cette perspective, le référentiel de compétences est appréhendé comme un « socle commun » qui délimiterait et préciserait le contenu du « métier » de l'évaluation de politiques publiques.

Ensuite, une finalité professionnelle. Le référentiel de compétences s'entendait comme l'instrument d'une professionnalisation des praticiens.

À l'échelle individuelle, d'une part, comme une ressource pour légitimer son « expertise » sur un marché concurrentiel. Pour les primo-entrants sur le marché du travail, il faciliterait l'explicitation des savoirs acquis en formation (initiale ou continue) dans le cadre de démarches de recherche d'emploi ou encore de création d'entreprise. Pour les personnes en reconversion, il appuierait les démarches de validation des acquis de l'expérience (VAE).

À l'échelle du collectif, d'autre part, le référentiel contribuerait à la construction d'une identité professionnelle en permettant la fixation de repères communs et de mécanismes de reconnaissance par les pairs. Cet apport est considéré comme complémentaire à la Charte édictée par la SFE. Il ne s'y substitue pas.

À l'échelle institutionnelle, le référentiel permettrait à la SFE de densifier ses relations avec les offreurs de formation aux métiers de l'Evaluation de politiques publiques (universités, organismes privés de formation...) en contribuant notamment à l'actualisation des programmes de formation. Le référentiel est également identifié comme une ressource pour la communication dans une logique de promotion de l'évaluation et des actions menées par l'association. Il faciliterait par ailleurs la constitution d'espaces d'échange avec d'autres sociétés d'évaluation de pays voisins (ex. : mise en débat des standards européens et internationaux).

Et enfin, une finalité managériale. Le référentiel de compétence est largement identifié comme un outil de gestion par les organisations privées (cabinets de conseil) et publiques (administrations, collectivités locales). Il contribuerait au maintien (adaptation de poste) et à la progression des carrières (changement de poste, mobilités internes), à l'adaptation au poste de travail, au dialogue social, à la sécurisation des transitions professionnelles (reconversion, réorganisation, mobilités externes) et à l'aménagement des référentiels existants (référentiels de compétences, fiches métiers, voire cadres d'évaluation des salariés ou des agents...).

... AVEC DES SPÉCIFICITÉS PROPRES À CHAQUE CATÉGORIE D'ACTEURS

Au-delà de ces éléments globaux, les entretiens témoignent de modalités diverses d'appropriation du référentiel d'évaluation selon le positionnement des acteurs.

Côté commanditaires de l'évaluation, le référentiel de compétences est principalement perçu comme un appui à la construction des consultations et à la sélection des prestataires privés. Il faciliterait l'explicitation des compétences requises et leur adéquation au regard des attendus de missions, tout en équipant utilement les procédures de sélection des candidatures. Enfin, il appuierait le travail de partition des tâches à internaliser et à externaliser dans le cadre d'une évaluation donnée. En définitive, le référentiel contribuait à une forme de « rationalisation » des marchés conclus entre organisations d'intérêt public et prestataires privés.

Côté praticiens internes, c'est-à-dire ceux qui conduisent et réalisent des missions à finalité évaluative au sein des organisations (publiques ou privées), le référentiel est perçu comme un instrument de dialogue avec les autres métiers relevant du champ de l'expertise. Dans cette perspective, un usage didactique est reconnu au référentiel. Le référentiel constituerait également un instrument utile au profit de l'agencement de la fonction évaluative au sein des organisations. Porté auprès des hiérarchies, le référentiel faciliterait l'inscription des métiers de l'évaluation dans les organisations, clarifierait les articulations aux autres fonctions instituées (gestion, communication, audit...), et aiderait à la traduction des besoins.

Côté consultants en évaluation de politiques publiques, l'usage du référentiel revêt des formes variées – mais complémentaires – en fonction du niveau auquel on se situe.

Pour les cabinets de conseils et d'études, le référentiel se conçoit en priorité sous l'angle gestionnaire. Son emploi s'accorde avec les différents aspects relatifs à la gestion des ressources humaines. Il contribuerait à faciliter le repérage des profils et la rédaction des fiches de poste lors des processus de recrutement. Il permettrait de renforcer l'adaptation au poste de travail et équiperait utilement le dialogue avec la hiérarchie lors des entretiens professionnels notamment¹².

Pour les cabinets dotés de leurs propres outils de cadrage de compétences, le

travail initié par la SFE est porteur d'un double intérêt : se doter d'un comparatif pour ajuster/redéfinir les outils existants ; disposer de nouveaux formats de valorisation à des fins commerciales.

Pour les consultants eux-mêmes, les usages du référentiel semblent s'apprécier différemment selon le degré d'expérience dans le métier. Pour les consultants dits « juniors », le référentiel s'entend comme un guide de progression professionnelle, tel qu'en font usage certaines formations universitaires (ex. de Sciences Po Lyon). Dans cette perspective, il s'appréhende comme un support d'échange avec le management et d'appui au positionnement dans le cadre des missions (fonction dans l'équipe, relation client). Pour les consultants dits « seniors », les usages du référentiel apparaissent moins explicites. Le référentiel est d'abord mentionné au regard de ses apports en termes de management des équipes et d'appui à la reconversion professionnelle.

Même si ceux-ci n'étaient pas représentés dans le panel interrogé, les étudiants en fin d'études supérieures ou bien les salariés/agents qui souhaitent se reconvertir dans les métiers de l'évaluation sont aussi perçus comme des usagers potentiels du référentiel de compétences. Pour les premiers, il faciliterait la rédaction du curriculum vitae (CV) en organisant son contenu en fonction d'une logique de compétences. Il contribuerait également à l'orientation professionnelle en jouant un rôle semblable à une fiche de type « ROME »¹³ (explicitation des savoir-faire et savoirs

¹² À noter que les entretiens ne permettent pas d'établir à ce stade de lien direct entre l'usage du référentiel et le déroulement concret des missions.

¹³ Le code ROME est le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois de Pôle emploi. Il se compose de fiches emploi/métiers qui visent le rapprochement entre

de base et spécifiques). Pour les seconds, le référentiel viendrait en appui de démarches de reconnaissance des compétences (clés, techniques, génériques...) issues de l'expérience professionnelle à des fins de certification et d'accès à l'emploi. Cette perspective a d'autant plus de sens dans le secteur public où la mobilité des agents amène régulièrement certains d'entre eux à accéder à un poste en lien avec l'évaluation, sans pour autant disposer d'une expérience ou d'une formation dans ce domaine.

AU FINAL, DES LIMITES PERÇUES QUI ILLUSTRONT LES INTERROGATIONS SUR LE « PÉRIMÈTRE » DU MÉTIER

Malgré un intérêt largement partagé pour un tel outil, les interlocuteurs ont exprimé quelques interrogations sur les conditions de sa conception et de son déploiement.

Tout d'abord, la construction du référentiel apparaît complexe pour plusieurs raisons liées les unes aux autres : les métiers contribuant aux processus d'évaluation des politiques publiques sont éclatés et les frontières de l'évaluation restent poreuses. La confusion possible avec d'autres pratiques voisines (suivi, contrôle de gestion, audit, étude / recherche) implique en effet un effort de segmentation. Par ailleurs, la connaissance du travail réel de l'évaluation demeure lacunaire et ne permettrait pas d'appréhender le socle commun, ainsi que la combinaison à l'œuvre des compétences et des savoirs.

Enfin, les métiers de l'évaluation sont soumis à des évolutions en termes de contenu (méthodes, technicité, outils...), ce qui interroge sur la possibilité de leur intégration (quels méthode et rythme d'actualisation du référentiel ?)

Ensuite, concernant le portage du référentiel, certains acteurs doutent de la capacité de la SFE à porter la démarche en raison de la faiblesse de ses ressources tandis que d'autres la considèrent comme un acteur légitime pour réaliser ce travail de formalisation.

Enfin, la réception du référentiel est considérée comme problématique en raison de la fragmentation du champ de l'évaluation des politiques publiques en France. D'un côté, le référentiel peut être délaissé par des groupes professionnels qui portent une autre vision de l'évaluation légitime de l'action publique, impliquant la valorisation d'autres compétences. De l'autre, en absence d'une identité professionnelle établie, le référentiel peut se réduire à des usages ponctuels et isolés, contribuant peu à l'organisation d'une profession émergente.

Au-delà de ces limites ou interrogations, des facteurs de succès sont néanmoins identifiés par les acteurs interrogés.

Plusieurs insistent sur la nécessité de construire un référentiel « inclusif », c'est-à-dire fondé sur un socle relativement large de compétences et autorisant une évaluation autonome par les personnes. Ils suggèrent d'y faire apparaître les articulations entre les métiers dans une logique de parcours, ainsi que les sources de transformations engendrées

les offres d'emploi disponibles et les demandeurs d'emploi.

par ces métiers pour l'action publique. Une place spécifique devrait enfin être accordée aux outils et aux postures.

Des recommandations ont par ailleurs été exprimées en termes de mise en forme. Les praticiens préconisent un document lisible, facilement diffusable et de taille réduite. Deux versions pourraient toutefois coexister : l'une synthétique pour favoriser sa diffusion et sa connaissance, l'autre extensive pour équiper les acteurs et les organisations.

**"LE RÉFÉRENTIEL EST TRÈS
UTILE, MAIS IL FAUT UN
DOCUMENT LISIBLE, DE TAILLE
RÉDUITE ET FACILEMENT
DIFFUSABLE !"**



**UNE RECONNAISSANCE
FORMELLE DES
COMPÉTENCES
COMME CONDITION
D'EXERCICE ?**

LES VOIES POSSIBLES DE CETTE RECONNAISSANCE

Derrière ce terme de reconnaissance formelle, peuvent exister différentes approches se situant plutôt sur les versants académique, professionnel ou institutionnel. Ainsi, on peut distinguer :

- La certification, qui correspond à l'acquisition de compétences à titre individuel et leur reconnaissance par un titre. Ce qui induit l'existence de cursus de formation reconnus débouchant sur l'obtention de ce titre et par conséquent de référentiels de compétences.
- La reconnaissance / valorisation des compétences par les pairs, ce qui induit l'existence d'institutions dédiées (commissions), de processus (conditions expérientielles d'accès, temporalité...) et de critères établis (titres, expérience, mise en situation, publications...).
- L'habilitation (en tant que capacité légale à exercer) ou l'accréditation (en tant qu'autorité accordée pour agir en tant que...), généralement prononcées par une autorité institutionnelle (Ministère, Agence...) ou par une instance professionnelle, ce qui induit également l'existence de processus, d'instances et de critères, mais également de formes de contrôle du respect de ces règles. Ces formes rapprochent de la notion de profession réglementée, laquelle repose généralement sur la détention de titres (certification) comme critère

d'accès initial, mais parfois également sur une obligation d'actualisation des compétences dans la durée.

Dans tous les cas, un dispositif de reconnaissance formelle repose donc sur :

- Une stabilisation des compétences requises
- Des modalités de reconnaissance adaptées à l'objet : détention d'un titre, auto-déclaration, commission de valorisation, contrôle de type audit...
- Une légitimité reconnue, par les acteurs, de l'instance qui accorde cette reconnaissance

Une telle démarche procède donc d'une volonté de garantir la qualité des services et prestations délivrées et de restreindre l'accès à la pratique aux seuls acteurs en situation d'attester de leur capacité en la matière.

LE CANADA, SEUL DISPOSITIF CONNU À CE JOUR

Le titre canadien d'évaluateur qualifié (ÉQ)¹⁴ a été conçu, en 2010, en vue de définir, reconnaître et promouvoir un exercice qui réponde à de hauts standards d'éthique et de qualité, et qui reflète la maîtrise de compétences dans le domaine, à l'échelle du Canada.

Un évaluateur qualifié doit ainsi avoir démontré qu'il possède le niveau de scolarité ainsi que l'expérience professionnelle requise pour être considéré comme un évaluateur compétent. Cette désignation professionnelle est destinée aux membres de la SCÉ, sur une base volontaire. Par ses exigences de maintien et de renouvellement des acquis, elle instaure une culture de formation continue dans le domaine, au sein de la communauté des évaluateurs.

Le titre d'évaluateur qualifié peut intéresser, selon la SCÉ :

- Les praticiens de l'évaluation, en précisant la nature des connaissances et des *habiletés* requises pour qu'un évaluateur soit considéré comme compétent, ainsi que la teneur du perfectionnement à envisager ;
- Les établissements d'enseignement et services de formation, en décrivant la teneur de la formation initiale et continue permettant de contribuer au développement de la discipline ;
- Les entreprises de services / organisations qui embauchent des

ressources en évaluation ou qui souhaitent développer ce secteur, quant au contenu de l'expertise à faire figurer dans la description du poste ;

- Les gestionnaires de programme qui travaillent avec des évaluateurs professionnels, au regard de l'expertise qu'ils sont en droit d'attendre.

Le postulant doit répondre aux trois critères suivants :

- Détenir un diplôme ou un certificat d'études universitaires de second cycle (lorsqu'un postulant n'a pas fait d'études universitaires de second cycle, il peut demander une reconnaissance des acquis),
- Disposer de deux ans d'expérience professionnelle en évaluation au cours des dix dernières années,
- Avoir accompli une scolarité et/ou une expérience professionnelle qui a permis au postulant de développer une maîtrise dans au moins 70 % des 36 compétences énoncées sous chacun des 5 volets des compétences professionnelles requises dans le référentiel (pour chacune des compétences, le candidat doit établir, en 150 mots maximum, la relation entre sa scolarité et son expérience professionnelle, et les compétences identifiées dans les cinq volets).

Il n'est donc pas nécessaire d'avoir fait des études dans le domaine ET d'avoir de l'expérience professionnelle pour

¹⁴ Source : Programme de désignation professionnelle de la SCÉ,
<https://evaluationcanada.ca/fr/titre/index.html>

justifier une compétence. Le postulant peut présenter sa preuve en invoquant l'un ou l'autre, ou la combinaison qui s'avère pertinente.

Pour conserver leur titre dans la durée, les évaluateurs qualifiés doivent fournir la preuve qu'ils maintiennent leurs compétences à jour au moyen d'une formation continue – à raison de 40 heures d'activités sur une période de trois ans.

En termes de déroulement du processus, les demandes d'accréditation sont soumises en ligne sur le site Web de la SCÉ (frais d'un montant de 485 \$ canadiens). Une fois la demande initiée, les postulants bénéficient d'un délai pouvant aller jusqu'à 36 mois pour compléter leur demande. Un jury comprenant des professionnels en évaluation chevronnés ayant au moins 25 années d'expérience en évaluation, prononce l'accréditation. Les évaluateurs qualifiés sont inscrits dans un registre public, qui compte aujourd'hui 500 personnes (2024).

La SCÉ précise bien que le terme d'évaluateur qualifié est un titre de compétences, et non un certificat ou un brevet (où la compétence d'un individu sur des aptitudes ou des connaissances spécifiques est testée de manière formelle). Les implications légales du titre sont donc limitées, et reflètent plutôt la compétence, en encourageant l'apprentissage continu et en démontrant un engagement envers la profession de l'évaluation.

AUX YEUX DES INTERVIEWÉS, UNE APPROCHE D'UN INTÉRÊT LIMITÉ ET PORTEUSE DE NOMBREUSES CONTRAINTES

Interrogés sur l'intérêt et l'opportunité d'un dispositif de type « habilitation », les praticiens interrogés ont pour la plupart d'entre eux exprimé un certain scepticisme, motivé par les réflexions suivantes.

Le mécanisme est jugé peu compatible avec une approche de l'évaluation nécessairement souple et non standardisée. « *La matière de l'évaluation est souple et mouvante* », dit ainsi un interviewé. Cette particularité interroge la notion « d'opposabilité » du commanditaire qui serait en droit de demander une stricte application de la certification, et ce, malgré les aléas et les ajustements parfois nécessaires aux démarches évaluatives.

En outre, la spécialisation de certains marchés sectorisés de la politique publique limiterait d'autant l'intérêt d'une accréditation que les acteurs qui façonnent ces marchés (décideurs, commanditaires, cabinets de conseil...) entretiennent des rapports étroits au sein desquels les enjeux de reconnaissance (confiance, renommée) ont leurs mécanismes propres. Dans ce cas de figure, la portée d'une reconnaissance « externe » des compétences à l'échelle d'un individu ou d'un organisme serait secondaire.

Par ailleurs, l'invitation faite aux interlocuteurs à exprimer leur point de vue à ce sujet a suscité en retour de nombreux questionnements, à la fois sur les finalités et les modalités, qui suggèrent une certaine distance vis-à-vis de cette proposition. Le mécanisme est perçu comme complexe et les acteurs s'interrogent : s'agirait-il d'habiliter des

organismes ou des personnes au sein de ceux-ci ? Quel étalonnage des niveaux de compétence permettrait de tenir compte des différents profils des praticiens ? Comment surmonter les nombreuses contraintes induites, en matière de coût, d'engagement, de durée de validité... ?

Des doutes sont également formulés sur l'applicabilité d'une telle approche, induisant une reconnaissance par les pairs, au regard des nombreuses « spécialités » (en termes de domaines, de méthodes et d'approches) qui composent ce champ professionnel.

Dans cette même logique, les interviewés interrogent le rôle de la SFE, du fait de sa légitimité incertaine dans un champ fragmenté, mais également ses capacités du fait des exigences élevées en matière de processus d'instruction et de contrôle. Un risque de « bureaucratisation » est évoqué par certains à ce sujet.

Et, pour finir, on note l'expression de craintes liées aux risques de détournement d'un tel dispositif, qui pourrait être utilisé comme un faire-valoir, plutôt qu'un réel marqueur de compétences.

Face à ces écueils, plusieurs pistes d'approfondissement, voire de dépassement, à l'édification d'un système de reconnaissance professionnelle des métiers de l'évaluation ont été suggérées. Des recommandations convergent notamment en faveur d'un modèle de charte d'engagement (ex. : code de l'évaluateur, sur le modèle de la charte du conseil de SYNTEC Conseil), sinon de labellisation des exigences spécifiées. Des modalités qui sont jugées moins contraignantes en termes de mise en œuvre et socialement plus acceptables pour les professionnels de l'évaluation qui redoutent l'excès de formalisme. Certains proposent également de s'inspirer des pratiques de peer review (évaluation par les pairs) en cours dans le milieu de la recherche afin de mieux capitaliser et faire connaître les rapports d'évaluation dans une logique de professionnalisation. D'autres enfin proposent de prolonger les réflexions au sein de la SFE sur le « travail réel » des métiers de l'évaluation des politiques publiques, en amont de l'élaboration d'une démarche de reconnaissance professionnelle par les compétences.

Les appréciations et questionnements exprimés, et les suggestions qui les accompagnent témoignent donc d'un souci partagé de poursuite et d'intensification de la professionnalisation des activités d'évaluation, mais via des méthodes ou approches avant tout compatibles avec les réalités de ce champ professionnel.

LA PROPOSITION D'UN RÉFÉRENTIEL POUR LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE L'EVALUATION

UNE STRUCTURATION EN 6 DOMAINES DE COMPÉTENCES

Deux considérations fortes ont guidé le groupe de travail dans l'élaboration du projet de référentiel :

- disposer d'un document susceptible d'être utilisé tant par les commanditaires que par les réalisateurs d'évaluation ; l'analyse des dix référentiels internationaux (cf. supra) a en effet montré que seul le référentiel suisse repose sur une telle approche ; or, celle-ci est rapidement apparue au groupe de travail comme essentielle dans le contexte français, tant pour favoriser globalement le développement de l'intégralité des compétences nécessaires, que pour tenir compte de l'importance de la participation des commanditaires en évaluation à la SFE ;
- rester dans une rédaction précise, mais peu détaillée ; le groupe a rédigé la formulation de chacune des compétences en recherchant des termes clairs, mais en laissant aux futurs utilisateurs une capacité d'appropriation de ces compétences, sans enfermer ces dernières dans un cadre détaillé ; l'approche reste en effet très nouvelle en France, et il convient qu'une première version de référentiel puisse être adoptée rapidement et de manière large, avant d'être éventuellement revue à l'aune de l'expérience, pour reformuler certains termes et les préciser ; cette démarche de révision

du référentiel de compétences est significativement répandue parmi les sociétés sœurs citées précédemment.

Sur ces bases, le référentiel SFE comporte 6 domaines de compétences, rassemblant 20 compétences, elles-mêmes décomposées en 49 « sous-compétences ». Il se situe ainsi dans le profil régulièrement rencontré parmi les dix référentiels étudiés, à savoir 5 domaines de compétences et une trentaine de compétences. Les 6 domaines de compétences proposés couvrent les 7 grands domaines (scientifique, méthodologique, déontologique, contextuel, gestion, relationnel, professionnel) détectés dans la quasi-totalité des référentiels étudiés.

Une première particularité du référentiel français réside cependant dans le fait d'avoir regroupé les 6 domaines de compétences proposés en trois grandes parties :

- les savoirs qui couvrent les domaines scientifique et méthodologique (au sens des méthodes d'évaluation, mais non des techniques et des outils),
- les savoir-faire qui décrivent le domaine méthodologique au sens des techniques et outils, ainsi que les domaines contextuel et gestion,
- les savoir-être qui comprennent les domaines déontologique, relationnel et professionnel.

Cette classification est apparue aux yeux des membres du groupe, comme

3 FAMILLES
6 DOMAINES
20 COMPÉTENCES
49 « SOUS-COMPÉTENCES »

susceptible de clarifier un niveau de « méta-compétences » ajoutant du sens à la description des domaines de compétences. Elle semble cependant pouvoir être discutée au regard des développements des sciences de l'éducation et de la formation.

L'architecture du référentiel peut donc être résumée ainsi :

SAVOIRS

1. Connaissances relatives aux sciences sociales
2. Connaissances relatives à l'évaluation des politiques publiques

SAVOIR-FAIRE

3. Compétences relatives à l'initialisation d'une évaluation
4. Compétences relatives au processus d'évaluation
5. Compétences relatives à la gestion de l'évaluation

SAVOIR-ÊTRE

6. Compétences relatives à la POSTURE d'évaluation

Le détail des compétences est commenté ci-après et repris dans le document complet figurant en annexe 5.

Une deuxième particularité du référentiel réside dans la description des compétences des commanditaires comme des évaluateurs (entendus comme producteurs des travaux d'évaluation, prestataires ou évaluateurs

internes). Dans ce but, les intitulés des compétences revêtent trois couleurs différentes dans le document :

- Intitulés relatifs aux seuls évaluateurs
- Intitulés relatifs aux seuls commanditaires
- Intitulés communs aux évaluateurs et aux commanditaires d'évaluations

DANS LE DÉTAIL, UNE CINQUANTAINES D'ITEMS RELEVANT DES SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE

Les deux premiers domaines de compétences compris dans la partie *Savoirs* couvrent les connaissances relatives tant aux sciences sociales qu'à l'évaluation des politiques publiques. Il s'agit de deux niveaux différents :

- un premier niveau permettant, d'une part de situer l'évaluation dans le périmètre et l'évolution de l'ensemble des sciences sociales au sens large du terme (sciences politiques, sociologie, économie, etc.), et d'autre part de comprendre comment une grande diversité d'outils des sciences sociales peut être mise au service de l'évaluation des politiques publiques ;
- un second niveau, spécifique à l'évaluation des politiques publiques : il s'agit d'abord, avant de parler d'évaluation, de comprendre ce que sont les politiques publiques et comment elles sont conçues ; il s'agit ensuite de connaître tant la théorie de l'évaluation que les grandes méthodologies qui en découlent ; il s'agit enfin d'identifier et connaître les

normes et standards applicables à l'évaluation.

Ces compétences concernent tant les commanditaires d'évaluation que les évaluateurs.

1. Connaissances relatives aux sciences sociales

1.1. Comprendre le rôle des sciences sociales au regard de l'évaluation

1.2. Comprendre la diversité des outils issus des sciences sociales au service de l'évaluation

2. Connaissances relatives à l'évaluation des politiques publiques

2.1. Connaître la conception des politiques publiques

2.2. Connaître la théorie de l'évaluation

2.3. Connaître les méthodologies de l'évaluation

2.4. Connaître les normes et standards applicables

Dans la deuxième partie des *savoir-faire* se trouve ensuite tout ce qui concerne le déroulement de l'évaluation, de son initialisation à son processus de mise en œuvre, en incluant l'ensemble des compétences de gestion nécessaires.

Le troisième domaine de compétences du référentiel porte ainsi d'abord sur *l'initialisation* de l'évaluation. Il s'agit là de compétences partagées entre commanditaires et évaluateurs, les premiers devant savoir formaliser une commande d'évaluation et analyser des réponses à un appel d'offres, les seconds étant bien sûr en charge de l'élaboration d'une offre d'évaluation.

Cinq points concrets détaillent les compétences nécessaires à la formalisation de la commande : étude d'opportunité / faisabilité, estimation budgétaire, registres d'évaluation, questions d'évaluation et cahier des charges.

Cinq autres points concrets précisent ensuite, pour l'évaluateur, les compétences nécessaires à la rédaction d'une offre : appropriation du contexte, méthodologie, expertises, devis et calendrier.

Enfin deux derniers points soulignent les compétences nécessaires au commanditaire pour analyser les réponses à un appel d'offres : pertinence technique et budgétaire et adéquation des profils.

3. Compétences relatives à l'initialisation d'une évaluation

3.1. Formaliser la commande d'évaluation

3.1.1. Savoir repérer l'opportunité et la faisabilité de l'évaluation

3.1.2. Savoir-faire une estimation budgétaire

3.1.3. Savoir identifier des registres d'évaluation pertinents

3.1.4. **Savoir élaborer des questions évaluatives à partir de la logique d'intervention**

3.1.5. **Savoir rédiger un cahier des charges**

3.2. Élaborer une offre d'évaluation

3.2.1. **Savoir s'approprier un contexte et des questions d'évaluation**

3.2.2. **Savoir concevoir une méthodologie adaptée**

3.2.3. **Savoir inclure l'ensemble des expertises nécessaires**

3.2.4. **Savoir définir un devis pertinent et cohérent**

3.2.5. **Savoir définir un calendrier réaliste, pertinent et cohérent**

3.3. Analyser des réponses à un appel d'offres

3.3.1. **Savoir évaluer la pertinence technique et budgétaire d'une proposition méthodologique**

3.3.2. **Savoir évaluer l'adéquation des profils d'une équipe pour une mission d'évaluation**

La description du déroulement reprend ensuite les quatre grandes phases de la méthodologie générale de l'évaluation : structuration de l'évaluation, collecte des données, analyse et *jugement* d'évaluation.

La structuration de l'évaluation comprend classiquement les compétences nécessaires à la formalisation de la logique d'action du programme évalué, à l'analyse des questions d'évaluation, à la conception du référentiel, à la revue du protocole d'évaluation et à la planification du processus.

Les compétences nécessaires à la collecte de l'information touchent tant les méthodes quantitatives que qualitatives.

Les compétences en matière d'analyse des données collectées concernent l'exploitation outil par outil, le croisement de ces résultats, puis la formulation des constats.

Le dernier ensemble de compétences vise alors à savoir répondre aux questions d'évaluation, formuler des conclusions, dégager des recommandations, argumenter sur l'ensemble des résultats et en rendre compte clairement.

Le quatrième domaine de compétences s'applique à l'ensemble du déroulement de l'évaluation, une fois l'offre validée. Ces compétences sont nécessaires aux évaluateurs, à l'exception du premier point relatif à la contextualisation de l'évaluation (finalités de l'évaluation, parties prenantes et culture institutionnelle et professionnelle) qui concerne tant les commanditaires que les évaluateurs.

4. Compétences relatives au PROCESSUS d'évaluation

4.1. Contextualiser l'évaluation

4.1.1. Être capable de comprendre les finalités et analyser les utilisations possibles de l'évaluation

4.1.2. Être capable de comprendre les intérêts et points de vue des parties prenantes

4.1.3. Être capable de comprendre la culture institutionnelle et professionnelle en question

4.2. Structurer l'évaluation

4.2.1. Savoir formaliser la théorie d'action et la logique d'impact ou logique d'intervention

4.2.2. Savoir élaborer ou reformuler les questions d'évaluation

4.2.3. Savoir construire le référentiel d'évaluation

4.2.4. Savoir mettre au point une méthode et des outils de collecte fiables et valides

4.2.5. Savoir planifier l'évaluation et ses ressources

4.3. Collecter l'information

4.3.1. Savoir utiliser les méthodes et outils de collecte des données qualitatives

4.3.2. Savoir utiliser les méthodes et outils de collecte des données quantitatives

4.4. Analyser les données et formuler les constats

4.4.1. Savoir exploiter les résultats par outil

4.4.2. Savoir croiser les informations et les sources

4.4.3. Savoir formuler des constats à partir des données probantes

4.5. Répondre aux questions d'évaluation et formuler des recommandations

4.5.1. Savoir répondre rigoureusement aux questions d'évaluation

4.5.2. Savoir formuler des conclusions pertinentes et utiles

4.5.3. Savoir dégager des recommandations utiles et fondées

4.5.4. Savoir argumenter les produits de l'évaluation de manière rigoureuse et étayée

4.5.5. Savoir rendre compte clairement des résultats de l'évaluation, à l'écrit et à l'oral

Le cinquième domaine de compétences regroupe l'ensemble des compétences relatives à la gestion de ce processus d'évaluation : compétences de gestion de projet pour les évaluateurs et les commanditaires, compétences de mise en œuvre de la commande et d'utilisation de l'évaluation pour les seuls commanditaires.

La gestion de projet nécessite des compétences de maîtrise globale du cadre d'évaluation, de gestion des ressources humaines et de gestion des parties prenantes.

Les compétences de mise en œuvre de la commande concernent le pilotage de l'évaluation, la validation des livrables et la contribution aux recommandations.

Enfin, la capacité à rendre l'évaluation utile repose sur des compétences de communication et de suivi.

5. Compétences relatives à la GESTION de l'évaluation

5.1. Savoir gérer un projet

- 5.1.1. Savoir maîtriser le cadre fixé à une évaluation
- 5.1.2. Savoir gérer des ressources et des relations humaines internes
- 5.1.3. Savoir gérer des parties prenantes et des ressources externes

5.2. Mettre en œuvre une commande d'évaluation

- 5.2.1. Savoir piloter une évaluation externe dans une logique de co-construction
- 5.2.2. Savoir faire une relecture technique des livrables
- 5.2.3. Savoir contribuer à l'élaboration des recommandations à partir des conclusions formulées par l'évaluateur

5.3. Savoir rendre l'évaluation utile

- 5.3.1. Savoir assurer la communication et la diffusion des résultats d'évaluation
- 5.3.2. Savoir réaliser le suivi et mettre en œuvre des recommandations

Enfin, la dernière partie du référentiel, relative aux *savoir-être* ne comprend qu'un seul domaine de compétences dédié à la posture d'évaluation, qu'il s'agisse de la posture en matière de valeurs et de compétences sociales et personnelles, ou en matière de développement professionnel. Cela concerne tant les évaluateurs que les commanditaires.

Les compétences relatives aux valeurs passent par la mise en œuvre de la Charte de la SFE, le respect de l'éthique professionnelle et la promotion de l'indépendance.

Les compétences sociales et personnelles concernent classiquement l'écoute, la communication, le dialogue et le travail d'équipe.

Enfin, les compétences concernant le développement professionnel visent à développer sa place dans la profession : réflexion sur son rôle personnel, participation aux réseaux professionnels, innovations, capitalisation.

6. Compétences relatives à la POSTURE d'évaluation

6.1. Appliquer les valeurs liées à l'évaluation

- 6.1.1. Respecter et appliquer les principes de la Charte de la SFE
- 6.1.2. Respecter l'éthique professionnelle
- 6.1.3. Promouvoir l'indépendance et l'impartialité du processus d'évaluation

6.2. Maîtriser les compétences sociales et personnelles

- 6.2.1. Être en capacité d'écouter
- 6.2.2. Être en capacité de communiquer
- 6.2.3. Être en capacité de dialoguer
- 6.2.4. Être en capacité de travailler en équipe ou en partenariat

6.3. Savoir rechercher l'amélioration et développer sa place dans la profession

- 6.3.1. Être en capacité de s'organiser pour réfléchir à son rôle d'évaluateur et sa pratique personnelle d'évaluation
- 6.3.2. Être en capacité de participer aux réseaux professionnels
- 6.3.3. Être en capacité de contribuer à concevoir et à développer des innovations
- 6.3.4. Être en capacité de capitaliser des expériences et méthodes de travail en évaluation des politiques publiques

UN RÉFÉRENTIEL MIS EN DÉBAT À DEUX OCCASIONS

À la suite de l'élaboration de cette première version du référentiel de compétences, le groupe de travail s'est donné deux opportunités de le mettre en débat et, ce faisant, de recueillir des appréciations critiques sur sa structuration, sa complétude ou encore sa praticabilité. En premier lieu dans le cadre des *Journées Françaises de l'Évaluation* (JFE) de novembre 2022 à Lille, au cours desquelles une séquence était dédiée à sa présentation, et en second lieu lors de la première édition des « *Rendez-vous de l'évaluation* », en novembre 2023 à Paris, où une table ronde a permis de mettre en débat les enseignements issus de la mise en situation de ce référentiel par quelques acteurs volontaires¹⁵ au sein de leur propre organisation. L'échange était introduit par les témoignages de Marlène LAUBLI (Société Suisse d'évaluation-SEVAL) et Benoit GAUTHIER, président d'honneur de la Société canadienne d'évaluation.

De ces différents échanges, il est possible de retenir les points suivants, portant sur la forme, le fond et les usages du référentiel, sachant que le groupe de travail a pris le parti de laisser à d'autres, le moment venu, le soin de faire évoluer cette première version de l'outil en fonction des besoins et des opportunités.

Sur la forme, la distinction entre les positions d'évaluateur ou de commanditaire est jugée pertinente pour tenir compte de deux réalités différentes. Toutefois, plusieurs voix invitent à

¹⁵ Hélène VARLET pour la Région Hauts de France, Sébastien GALEA pour le Centre de ressources en évaluation, Sarah ACHAB pour la Mairie de Grigny (Plan

de lutte contre la pauvreté) et François MOUTERDE pour le cabinet Planète Publique.

assortir les attendus d'illustrations en termes de tâches ou de situations tangibles, afin de rendre le référentiel moins abstrait. Cette remarque en rejoint une autre, sur l'intérêt qu'il y aurait à mieux documenter les réalités du travail d'évaluateur (ou de commanditaire), qui restent mal connues. Un tel travail, qui pourrait prendre la forme d'un livre blanc, permettrait d'y adosser le référentiel.

Sur la forme également, une des limites soulignées est celle du défaut de graduation des compétences. La présentation adoptée induit le fait que celles-ci seraient maîtrisées, ou non, alors que la réalité des parcours professionnels s'appuie sur la progressivité de ces acquisitions par l'expérience, les coopérations et la formation continue. De fait, l'usage de ce référentiel dans un cadre managérial, tel qu'il a pu être testé dans un cabinet-conseil, montre à la fois la pertinence des items comme grille de positionnement, voire de débat contradictoire en entretien annuel, tout en se heurtant à l'épineuse question de la « preuve » ou des indices attestant de la progression des compétences.

Dans le même ordre d'idée, le référentiel ne dit rien de la dimension individuelle ou collective des compétences décrites. Plusieurs interlocuteurs ont ainsi souligné le fait que cet inventaire constituait un idéal, tout en s'interrogeant sur l'atteinte de cet idéal : « *Qui coche toutes les cases ? Et faut-il cocher toutes les cases ?* », interroge ainsi une responsable de service évaluation qui suggère comme réponse l'idée d'une compétence collective au sein d'une équipe, fruit de l'agrégation des compétences détenues par les uns et les autres (« *un puzzle fécond* »).

Enfin, le terme de « savoir-être » comme troisième composante de la compétence, a pu être mis en cause. Ce terme fait en effet débat depuis plusieurs années entre les acteurs des champs de la recherche, des ressources humaines, des milieux professionnels et des représentants salariés. Certains lui reprochent en effet son ancrage dans une « idéologie managériale » privilégiant la seule responsabilité individuelle dans la performance au travail, ainsi que sa dimension « naturaliste » (qui amènerait à juger les individus pour ce qu'ils sont, et non ce qu'ils font), tandis que d'autres y voient une composante de plus en plus essentielle à la qualité du travail produit, qui doit être reconnue et évaluée comme telle. D'autres termes peuvent être employés comme celui de « *Soft skills* » (compétences douces), ou encore compétences sociales / comportementales, pour décrire les mêmes réalités, dont on a vu qu'elles étaient placées en tête des compétences évoquées par les praticiens interrogés.

Sur le fond, le référentiel est apprécié pour sa valeur de légitimation de la pratique évaluative. Son existence même attesterait ainsi l'existence de l'évaluation comme une activité spécifique, là où elle pourrait être niée, contestée, ou simplement ignorée, avec ses propres critères de professionnalisme et de qualité. En ce sens, le référentiel vient utilement compléter la charte de l'évaluation, qui contribuait déjà à cette légitimation. Toutefois, cet apport « en milieu hostile » ne constitue pas un outil magique, car, pour certains, se pose la question de son usage « *là où le contexte n'est pas nécessairement favorable à*

**LE RÉFÉRENTIEL EST
APPRÉCIÉ CAR IL
CONTRIBUE À LÉGITIMER
LA PRATIQUE ÉVALUATIVE**

l'expression des compétences décrites», autrement dit, là où les évaluateurs doivent «composer» avec des forces contraires (situation à laquelle la compétence 6.1.3 «promouvoir l'indépendance et l'impartialité du processus d'évaluation» ne peut répondre qu'imparfaitement).

La dimension pédagogique a également été soulevée à plusieurs reprises dans les échanges, en premier lieu pour témoigner de l'apport du référentiel comme outil de balisage des progressions dans la durée (dans un contexte de cursus de formation), mais également pour interroger les usages à venir de cet outil comme support d'ingénierie pédagogique pour les formations (initiales ou continues existantes). Cette question s'accompagne d'une autre, qui est celle de l'ordre logique d'acquisition de ces différentes compétences. C'est tout l'objet de cette ingénierie pédagogique, à propos de laquelle le référentiel ne dit rien (mais est-ce son objet?).

Cette préoccupation de l'acquisition des compétences ainsi inventoriées est ressortie à plusieurs reprises dans les échanges, un peu comme si le fait de mettre en visibilité ces compétences rendait désormais plus prégnante cette préoccupation de progression professionnelle.

Et enfin, on achèvera cette récapitulation des échanges avec une remarque d'ordre plus général, exprimée par l'une des participantes de la table ronde de novembre 2023 : *«Cet outil induit une exigence d'orthodoxie peut-être excessive. Il faut laisser la place à l'innovation dans la pratique évaluative»*. Sans nécessairement souscrire à cette

appréciation, il est clair que l'un des enjeux semble être celui du bon usage de ce référentiel, comme un outil de guidance, mais surtout pas d'enfermement de la pratique. À ce titre, la question de son enrichissement dans le temps, et des moyens de celui-ci, mérite d'être posée.

**« LE RÉFÉRENTIEL NE DIT PAS
COMMENT COMPENSER LES MANQUES,
COMMENT DÉVELOPPER LES
COMPÉTENCES DANS LES
ORGANISATIONS ? »**

UN OUTIL À FAIRE VIVRE PAR LES PRATICIENS DE L'ÉVALUATION

Conclusion

Virginie BESREST, Présidente de la SFE

Ce travail mené par le groupe thématique « *Reconnaissance professionnelle des compétences* » constitue donc une belle et réelle avancée. Il dote les acteurs français de l'évaluation des politiques publiques d'un outil fondamental : un référentiel de compétences, outil qui faisait cruellement défaut comme élément de reconnaissance du métier et de soutien à la professionnalisation d'une part, et dont l'inexistence – un peu incompréhensible au regard du panorama international – ne rendait pas justice au développement de l'évaluation en France d'autre part.

On l'aura compris, ce Cahier de la Société Française de l'Évaluation clôturait une première phase, mais ne vise pas à conclure la réflexion sur le métier d'évaluateur de politiques publiques. Son ambition est plus modeste, mais reste forte. Il s'agit de proposer un langage commun et un ensemble de critères visant à clarifier ce que signifie être un évaluateur de politiques publiques.

IL S'AGIT DE PROPOSER UN LANGAGE COMMUN ET UN ENSEMBLE DE CRITÈRES VISANT À CLARIFIER CE QUE SIGNIFIE ÊTRE UN ÉVALUATEUR DE POLITIQUES PUBLIQUES.

Par son

processus même de co-construction (par un groupe de bénévoles, sur la base d'une étude de la situation en France et à l'international, de propositions, de tests

en individuel auprès de professionnels reconnus, adhérents ou non de la SFE, de soumission à l'analyse critique en collectif lors des Journées Françaises de l'Évaluation ou des Rendez-vous de l'Évaluation au CESE), le référentiel de compétences ici proposé est un produit partagé.

Il a été adopté par le Conseil d'administration de l'association fin 2024. Tout comme l'avait été la *Charte de l'évaluation*, qu'il complète, il constitue une ressource, un repère auquel les évaluateurs et acteurs des politiques publiques pourront se référer.

Le référentiel de compétences constitue une forme de feuille de route pour guider les acteurs de l'éducation et de la formation continue des évaluateurs. Il encourage également à la réflexion critique sur les forces et les limites des évaluateurs.

Il est néanmoins crucial de souligner qu'un tel outil ne s'envisage qu'en approche dynamique. Il n'est pas question de sceller ici ce que sont ou devraient être

UN TEL OUTIL NE S'ENVISAGE QU'EN APPROCHE DYNAMIQUE

les compétences des évaluateurs. Ce référentiel doit vivre et intégrer progressivement les évolutions des sciences et des pratiques, se nourrir des rencontres et enrichissements interdisciplinaires, prendre en compte les contextes politiques et culturels ainsi que leurs évolutions.

A titre d'exemple, l'introduction de l'intelligence artificielle questionne déjà bien des choses. Sa mobilisation en évaluation, les possibles qu'elle ouvre et

les défis - éthiques notamment - qu'elle pose vont faire évoluer le métier. Ce pan de compétence est déjà manquant dans le référentiel, s'agissant d'une évolution encore récente au regard des travaux présentés ici.

Les réflexions autour de la reconnaissance professionnelle (certification, habilitation, etc.), qui n'ont pas donné lieu à un consensus favorable à ce stade de développement du métier, reviendront peut-être également à l'avenir sur le devant de la scène.

Nous donnons donc rendez-vous aux bonnes volontés pour un suivi et une actualisation régulière de ce référentiel de compétences, et au-delà, pour poursuivre la documentation de la pratique effective du métier et la réflexion sur la reconnaissance de l'évaluation des politiques publiques comme profession.

Pour conclure, nous tenons à remercier chaudement l'ensemble des personnes qui ont bien voulu participer à ces travaux, pour leur contribution à la construction de cette première version du référentiel français de compétences en évaluation !

**"NOUS DONNONS
RENDEZ-VOUS AUX
BONNES VOLONTÉS POUR
UN SUIVI ET UNE
ACTUALISATION
RÉGULIÈRE DE CE
RÉFÉRENTIEL"**



ANNEXES

ANNEXE 1: LISTE DES MEMBRES DU GROUPE RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE DES COMPÉTENCES

Co-animateurs : François Mouterde et François Lecouturier

Virginie BESREST	Quadrant Conseil
François CATHELINEAU	Agence Phare
Nadine DUPRE	AltiConseil
Abla Akpene FRED	Union de Caisses - Institut inter Régional pour la Santé
Sébastien GALEA	EVAL
Edine GASSERT	Sauléa
Martine GUERIN	Consultante
Alain LE VIGOUROUX	Médecin de santé publique
François LECOUTURIER	Itinere conseil
Mansoh MANGO	Université du Havre
Metty MANOUVIA	Health Data Hub
François MOUTERDE	Planète Publique
Bjorn NEUHAUS	Evalux
Bruno ROUDIER	Edater
Michaël SILISTRINI	Ministère des outre-mer
Scott SITBON	Planète Publique
Hélène VARLET	Région Hauts de France
Alexandra WILLIAMS	Quadrant Conseil

ANNEXE 2: MANDAT SFE POUR UN GROUPE RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE DES COMPÉTENCES-9 JUIN 2020

FINALITES POUR LA SFE

- Finalité opérationnelle : favoriser la progression professionnelle des métiers de l'évaluation des politiques publiques, en formalisant clairement l'ensemble des compétences nécessaires à la production d'évaluations de qualité
- Finalité démocratique : favoriser la capacité à rendre compte des politiques publiques en crédibilisant les rapports d'évaluation auprès des citoyens par l'affichage des compétences

DEMARCHE

- Elaborer le cadre de compétences des évaluateurs.trices : établir un référentiel de compétences en réalisation et pilotage d'évaluations de politiques publiques, regroupant les compétences nécessaires en quelques chapitres différenciés et parlant ; ce travail sera réalisé en s'appuyant au maximum sur les cadres de compétences existant dans de nombreux pays
- Comprendre les dispositifs existant en France pour reconnaître les compétences professionnelles : identifier l'ensemble des dispositifs et processus existant en France, pour reconnaître des compétences professionnelles, en allant des démarches les plus informelles (auto-organisation) aux cadres les plus contraignants (ordres professionnels...)
- Proposer un dispositif formel de reconnaissance professionnelle des compétences d'évaluateurs.trices, impliquant la SFE : construire un cadre et des procédures permettant à des évaluateurs.trices de faire reconnaître formellement leurs compétences professionnelles au niveau national ; cette démarche impliquera la SFE, pour favoriser sa visibilité et accroître la reconnaissance de l'évaluation de politiques publiques en France

CONDITIONS DE REALISATION

- Un processus limité à 2 ans, tourné vers la production concrète du résultat attendu ; la démarche ne vise pas à réouvrir des débats de principe ni à répondre à des critères scientifiques
- Une démarche articulée à celles d'autres groupes de la SFE : groupe « Charte » (mais la démarche ne vise pas à requestionner les 7 principes de la Charte de la SFE) ; groupe « Jeunes » ; clubs régionaux
- Un effort significatif de communication et d'échange : le sujet a été controversé par le passé ; il reste globalement peu connu et peu appréhendé ; il doit faire l'objet d'interactions entre les adhérents de la SFE (journées d'étude ; discussion dans les groupes et clubs ; etc.)

OBJECTIF FINAL

- Au bout des 2 années, la SFE dispose d'un projet de dispositif clair sur la reconnaissance professionnelle de compétences en évaluation, susceptible d'être soumis à la décision de ses instances

ANNEXE 3 : FICHES SYNTHÉTIQUES SUR LES RÉFÉRENTIELS DES SOCIÉTÉS NATIONALES ET MULTINATIONALES D'ÉVALUATION

AEA : Société Américaine d'Évaluation

Le document est intitulé « Compétences de l'évaluateur » (Evaluator Competencies)

Contexte et objectifs de la démarche	Le référentiel des compétences de l'évaluateur de la Société Américaine d'Évaluation (AEA) s'articule étroitement avec deux autres documents fondamentaux de l'AEA pour former un cadre cohérent pour la pratique professionnelle de l'évaluation. 1. Program Evaluation Standards (Normes pour l'évaluation des programmes) Publiées pour la première fois en 1994, ces normes sont un ensemble de critères qui définissent la qualité et les attentes en matière d'évaluation des programmes. Elles couvrent des domaines comme la conception, l'exécution, l'analyse et la communication des évaluations. 2. Evaluator Competencies (Compétences de l'Évaluateur) Le référentiel de compétences de l'évaluateur décrit les capacités et les connaissances qu'un évaluateur doit posséder pour respecter ces normes. Autrement dit, les compétences des évaluateurs sont un moyen de garantir que les normes seront respectées. Par exemple, une compétence spécifique en analyse de données permettra de répondre aux normes relatives à la rigueur méthodologique. 3. Guiding Principles for Evaluators (Principes directeurs pour les évaluateurs) Publiés en 2004, ces principes énoncent les valeurs et les comportements éthiques que les évaluateurs doivent suivre dans leur travail. Ils couvrent des aspects tels que l'intégrité, la responsabilité, la transparence et le respect des parties prenantes.
Structuration proposée pour les compétences	49 compétences sont regroupées en 5 domaines clés : 1. 9 compétences déclinent la question de la pratique professionnelle, soit la capacité à concevoir des évaluations éthiques et rigoureuses 2. 14 compétences ont trait à la méthodologie, avec la capacité à utiliser des approches qualitatives, quantitatives ou mixtes

	3. 8 compétences concernent la maîtrise du contexte, des circonstances, des perspectives, concernant l'ensemble les parties prenantes 4. 10 compétences touchent les problématiques de gestion, soit la capacité à planifier, coordonner et gérer les processus d'évaluation 5. 8 compétences décrivent la question de l'interpersonnel, soit la capacité à collaborer efficacement avec les parties prenantes
Points d'intérêt	- L'articulation entre le Référentiel de compétences, les Normes d'évaluation et les Principes d'évaluation

AES : Australasian Evaluation Society

Cadre des compétences pour la formation professionnelle des évaluateurs (1ère édition 2013)

Contexte et objectifs de la démarche	Le document est un Projet stratégique de l'association pour accompagner le développement professionnel des professionnels intéressés. Le Cadre a été établi avec l'aide de l'European Evaluation Society, la Canadian Evaluation Society, l'International Development Evaluation Association et l'association néozélandaise d'évaluation. L'objectif est de guider et d'aider les parties intéressées à améliorer leurs connaissances et leur expertise en matière d'évaluation et ce en cohérence avec l'objectif « d'améliorer la qualité des pratiques d'évaluation en Australasie ». Dans le prolongement, l'association offrira un ensemble d'activités de formation professionnelle continue, basées sur le présent Cadre. Les enjeux identifiés et pris en compte au cours des travaux sont : - la rigueur de la méthode utilisée - la production d'un Cadre concis et accessible - le choix de la bonne structure pour les compétences - les problématiques de langage - les champs de compétences (au-delà de la seule évaluation) - la limitation du cadre aux compétences (pas de niveau d'expertise) - la prise en compte des valeurs/cultures des domaines évalués
--------------------------------------	--

Structuration proposée pour les compétences	7 domaines de compétences : 1. Posture en évaluation et pratiques professionnelles : autoréflexion sur ses pratiques et perfectionnement continu <i>Postures évaluatives et bonnes pratiques</i> 2. Fondements théoriques en matière d'évaluation : fondements de l'évaluation à distinguer d'autres formes d'investigation (audit, enquêtes...), objet de l'évaluation, processus évaluatif, méthodes d'analyse et de synthèse, éthique et déontologie <i>Processus évaluatif</i> 3. Culture, parties prenantes et contexte : avoir conscience du contexte, comprendre les parties prenantes et la culture de l'objet/domaine de l'évaluation et s'y adapter. <i>Environnement et parties prenantes</i> 4. Méthodes d'investigation et d'enquête systématiques : maîtrise de différentes méthodes d'investigation et d'enquêtes pour recueillir des données valides et fiables à partir desquelles les constats évaluatifs seront établis <i>Outils d'analyse quantitative et qualitative</i> 5. Gestion de Projet : compétences pour négocier, évaluer, gérer et organiser une évaluation de façon efficace. <i>Évaluation en mode projet</i> 6. Compétences relationnelles : pour communiquer avec les clients, les usagers et autres parties prenantes ; écoute, communication verbale et non verbale, écrits, négociation, facilitation. <i>Communication</i> 7. Activités évaluatives : tâches pour réaliser l'évaluation (l'équipe, les questions évaluatives, le plan d'évaluation, la sélection des outils, la réalisation des enquêtes, les constats, les conclusions, leur présentation...) <i>Mise en œuvre des compétences précédentes</i>
Points d'intérêt	- Cadre se voulant universel dans ses destinataires : chercheur, formateur, consultant, donneur d'ordre ou évaluateur interne - Dispositif à usage individuel pour construire son parcours de professionnalisation

Contexte et objectifs de la démarche	Le document constitue le fruit des travaux menés par un groupe de travail la société néozélandaise de l'évaluation entre 2009 et 2011. Le groupe a passé en revue la littérature, les compétences des évaluateurs locaux et internationaux à date. Il a réuni un groupe d'évaluateurs issus de divers secteurs et rôles/fonctions, et a organisé des consultations régionales avec ses membres et la communauté internationale de l'évaluation. Le projet répond à un besoin exprimé par les membres de faciliter et de promouvoir la pratique de l'évaluation de qualité. Les destinataires sont larges et comprennent en particulier les évaluateurs, les commanditaires d'évaluation, les employeurs et les formateurs en évaluation 3 principes ont guidé les travaux : 1. La reconnaissance du Traité de Waitangi comme fournissant les principes fondamentaux de l'engagement de l'évaluateur : partenariat, protection et participation 2. La reconnaissance des valeurs comme partie intégrante de l'évaluation, nécessitant le recours à des méthodes spécifiques, différenciant l'évaluation de la recherche, l'audit, le suivi. 3. Le caractère central des valeurs culturelles, et en conséquence de la compétence culturelle, pour l'évaluation.
Structuration proposée pour les compétences	Quatre domaines rassemblant 15 compétences interdépendantes (et qui se chevauchent souvent) • Domaine 1 : Analyse contextuelle et engagement décrit les capacités essentielles au début (puis tout au long) du processus d'évaluation, c'est-à-dire être capable d'entreprendre une analyse du contexte; s'engager avec les gens dans le cadre du développement d'une compréhension du contexte dans lequel se situe l'évaluation; identifier les personnes, les connaissances, les compétences, l'expérience nécessaires pour effectuer une évaluation. • Domaine 2 : enquête évaluative systématique décrit les connaissances, les compétences et les capacités requises pour entreprendre une enquête d'évaluation systématique (on y retrouve notamment tous les aspects méthodologiques).

	• Domaine 3 : gestion de projet d'évaluation et pratique professionnelle de l'évaluation décrit les compétences nécessaires pour gérer une évaluation de manière professionnelle (gérer un projet d'évaluation; développer des relations de collaboration, de coopération et de respect avec les personnes impliquées et affectées par l'évaluation (parties prenantes) et les membres de l'équipe d'évaluation; souscrire et appliquer les normes et l'éthique appropriées). • Domaine 4 : pratique réflexive et développement professionnel comprend les compétences soutenant le développement du praticien de l'évaluation et de la profession (réfléchir sur sa propre identité, ses pratiques d'évaluation et son expertise; évaluer les besoins de progression et s'engager dans le développement professionnel; contribuer à la profession d'évaluation).
Points d'intérêt	- L'ANZEA considère les VALEURS comme faisant partie intégrante de l'évaluation. - Il n'est PAS attendu qu'un évaluateur individuel ou une équipe d'évaluation possède TOUTES les compétences proposées. - Les compétences identifiées dans le guide sont présentées comme non figées et devant être révisées et renouvelées de façon systématique. - Lors des travaux, il a été suggéré que, compte tenu de l'exhaustivité de la liste des compétences, un ensemble de compétences "essentiels" non négociables soit identifié. Il a été décidé que tous les domaines de compétences sont essentiels. Les compétences au sein des domaines doivent être considérées un menu (plutôt qu'une checklist) et que chaque situation d'évaluation nécessitera l'identification des compétences clés que doivent posséder le(s) évaluateur(s) ou les équipes d'évaluation.

Contexte et objectifs de la démarche	En introduction, le cadre de travail EES rappelle que l'évaluation n'est pas faite par n'importe qui (« n'est pas évaluateur qui veut »). Les bons évaluateurs sont dotés d'un état d'esprit particulier. Cela requiert de la connaissance et une formation systématique peut renforcer une pratique de qualité. Mais le plus dur et non le moins important est d'insuffler les dispositions et les attitudes pour une évaluation d'excellence. Suite à la création et aux travaux de la Société Allemande d'évaluation (production d'un cadre de travail relatif aux programmes de formation à l'évaluation), puis de la Société Canadienne d'évaluation, et de International Development Evaluation Association, l'EES a diffusé sur le Web son cadre d'évaluation des aptitudes en 2011. Le cadre des aptitudes proposé par l'EES a pour but de rendre compte des attributions nécessaires pour la conduite d'évaluations de qualité. Celles-ci ne peuvent reposer sur les épaules d'une seule personne, mais sur un travail d'équipe aux compétences différentes.
Structuration proposée pour les compétences	Trois types d'aptitudes structurent un cadre de travail (Framework) réparti en 30 compétences : • Domaine 1. La connaissance en évaluation Il s'agit d'apprécier le rôle distinct joué par l'évaluation dans la société, de maîtriser les antécédents de la qualité de l'évaluation et de comprendre le potentiel et les limites des instruments d'évaluation. <i>15 compétences</i> • Domaine 2. La pratique professionnelle Dans ce domaine, l'évaluateur doit démontrer sa capacité de gérer et de délivrer des évaluations et démontrer ses aptitudes interpersonnelles. <i>10 compétences</i> • Domaine 3. Les dispositions et attitudes Les qualités personnelles dont doit faire preuve l'évaluateur sont de respecter les normes éthiques et les valeurs démocratiques dans la conduite des évaluations, de communiquer avec le client et les partenaires, de faire preuve d'indépendance d'esprit, d'afficher son

	autonomie et de poursuivre un perfectionnement professionnel continu, et enfin de contribuer à la communauté de l'évaluation <i>5 compétences</i>
Points d'intérêt	- Un état des lieux des différentes sociétés d'évaluation existantes (européennes, britannique et nord-américaine) - Un paragraphe relatif à la professionnalisation insistant sur le fait de développer des initiatives complémentaires devant promouvoir l'excellence de l'évaluation, ainsi qu'un support assez fort pour disposer de guidelines d'évaluation harmonisés de par les frontières - Une absence de développement pédagogique centré sur l'apprenant dans un but, avant tout, d'acquérir ces compétences professionnelles

Contexte et objectifs de la démarche	IDEAS (1200 membres dans 105 pays) est à l'origine de ce travail dont l'enjeu est le partage entre praticiens et commanditaires de normes et de compétences communes, afin de faciliter et de sécuriser le recours à l'évaluation de la part d'organismes ou d'institutions très variées. Le document repose sur l'idée qu'il existe un socle de compétences de base en évaluation du développement, indépendamment du pays de la pratique ainsi que du statut du praticien ou commanditaire, mais des compétences spécifiques vont être nécessaires en fonction de chaque situation. Les compétences (= connaissances + expérience + savoir-faire) sont pour partie distinctes par catégorie d'acteur : évaluateur/gestionnaire d'évaluation/commissaire d'évaluation (décideur, financeur, utilisateur d'évaluation).
Structuration proposée pour les compétences	27 compétences sont réparties en 7 domaines : • Domaine 1 : 9 compétences relatives aux Fondations professionnelles • Domaine 2 : 1 compétence relative aux Systèmes de surveillance • Domaine 3 : 4 compétences relatives à la Planification et conception de l'évaluation • Domaine 4 : 5 compétences relatives à la Gestion de l'évaluation • Domaine 5 : 2 compétences relatives à la Réalisation de l'évaluation • Domaine 6 : 2 compétences relatives à la Communication des résultats de l'évaluation • Domaine 7 : 4 compétences relatives à la Promotion d'une culture de l'apprentissage à partir de l'évaluation
Points d'intérêt	- La distinction entre évaluateurs, gestionnaires et commanditaires d'évaluation dont le niveau de maîtrise des compétences opérationnelles est décroissant - Le chevauchement des compétences et des valeurs (exemple : intégrité) qui fait parfois apparaître le document comme un mix entre une charte et un référentiel de compétences

Contexte et objectifs de la démarche	Le document décrit un ensemble de compétences pour les travaux d'évaluation au Canada. Les compétences sont définies comme « le fondement, les connaissances, les compétences et les attitudes que les évaluateurs de programme doivent posséder pour produire des évaluations solides » (adaptation de Stevahn et al, 2005). Elles ont été développées par le biais de recherches, de consultations de membres et de validations par des experts en 2008 et 2009 pour correspondre au contexte canadien. En 2017-2018, le Groupe de travail sur l'examen des compétences a réalisé une mise à jour afin de répondre à l'évolution du cadre de la profession ; par cette occasion il a également simplifié et précisé les énoncés de compétences. Les compétences sont présentées comme non figées et devant être révisées et renouvelées de façon systématique. Bien que les Compétences aient été élaborées dans le cadre du Programme de désignation professionnelle de la Société canadienne d'évaluation (SCÉ), elles sont présentées comme fournissant une base plus large pour la collectivité de l'évaluation. Elles peuvent être utilisées pour la formation, l'auto-évaluation, la conception des emplois, l'élaboration d'appels d'offres.
Structuration proposée pour les compétences	Il y a 36 compétences réparties en 5 domaines : 1 - Pratique réflexive. Ces compétences réfèrent aux connaissances portant sur la théorie et la pratique de l'évaluation, ainsi que sur le recours aux normes et lignes de conduite en éthique. Elles incluent aussi à la conscience de soi, ce qui réfère à une réflexion sur sa pratique professionnelle et la nécessité d'une formation continue et d'un développement professionnel. 2 - Pratique technique. Ces compétences mettent l'accent sur les décisions stratégiques, méthodologiques et interprétatives nécessaires pour mener une évaluation. 3 - Pratique contextuelle. Ces compétences visent avant toute chose à comprendre, analyser et inclure les nombreuses circonstances qui rendent chaque évaluation unique, compte tenu de la culture, des parties prenantes et du contexte.

	4 - Pratique de gestion. Ces compétences mettent l'accent sur l'application de solides aptitudes en gestion de projet tout au long du projet d'évaluation. 5 - Pratique concernant les relations interpersonnelles. Ces compétences mettent l'accent sur les habiletés sociales et personnelles qui sont requises pour communiquer et interagir efficacement avec toutes les parties prenantes.
Points d'intérêt	- Une grille très ouverte, avec ensuite des descriptions pour chacune des 36 compétences - Un support à un processus d'obtention d'un titre professionnel - Une grille très large, quasi utilisable pour toute profession intellectuelle de conseil, hors le 1^{er} domaine ?

Contexte et objectifs de la démarche	Ces recommandations offrent un cadre d'orientation pour l'élaboration de programmes et de modèles d'éducation et de formation en évaluation, et doivent contribuer à la professionnalisation des évaluateurs et, partant, à l'amélioration de la qualité et de la crédibilité de l'évaluation. Ils nécessitent une formulation plus précise, afin de tenir compte des particularités des domaines d'évaluation respectifs et ne doivent donc pas être considérés comme exhaustifs. La tâche la plus importante dans la formation des évaluateurs est décrite comme la nécessité de rassembler diverses compétences en une seule personne, englobant la théorie et la pratique, les connaissances et les capacités. Le document rappelle que l'évaluation est une science transversale, nécessitant toujours simultanément des connaissances théoriques et méthodologiques de base et une application pratique directe. En conséquence, il est indiqué qu'il ne suffit pas d'avoir une excellente formation méthodologique, théorique, organisationnelle et spécifique à la matière, ou d'avoir d'excellentes compétences sociales et personnelles. Une approche purement pratique ne peut pas suffire non plus. Le document explique ainsi qu'il faut créer une synthèse entre ces différentes compétences, afin de pouvoir s'épanouir dans un domaine qui est souvent caractérisé par la simultanéité d'intentions politiques et scientifiques différentes.
Structuration proposée pour les compétences	20 compétences sont réparties en 5 domaines : • Domaine 1 : Théorie et histoire de l'évaluation Il s'agit de la connaissance des notions et des définitions importantes de l'évaluation, ainsi que de la compréhension conceptuelle de l'évolution historique de l'évaluation et des modèles théoriques et méthodologiques. • Domaine 2 : Compétences méthodologiques Ce domaine couvre la bonne mise en œuvre des méthodes et des instruments de collecte et d'analyse des données, ainsi que l'organisation et la gestion des ressources des évaluations. Il s'agit donc principalement de la connaissance des méthodes quantitatives et qualitatives de la recherche sociale appliquée, mais aussi des connaissances de base en gestion de projet.

	• Domaine 3 : Connaissance de l'organisation et du sujet Ce domaine se réfère à une compréhension organisationnelle étendue, qui permet un aperçu systématique des caractéristiques, des limites et des fonctions des organisations. • Domaine 4 : Compétences sociales et personnelles Ces compétences touchent le contact personnel, la compréhension et la coopération des évaluateurs avec d'autres parties prenantes, ainsi que la et la résolution de problèmes. • Domaine 5 : Pratique de l'évaluation La pratique de l'évaluation concerne tout ce qui caractérise cette démarche non pas comme une procédure purement technique, mais plutôt comme une mesure orientée vers le développement au sein des systèmes sociaux.
Points d'intérêt	- Une grille tournée vers l'apprentissage et la formation - Une perception aigüe de la diversité/complémentarité des compétences nécessaires

Contexte et objectifs de la démarche	Entre 2010 et 2015, la SEVAL a formalisé sa position sur la professionnalisation de l'évaluation à l'égard de deux publics : les gestionnaires et les réalisateurs d'évaluation. Concernant les gestionnaires, la SEVAL a estimé nécessaire, au regard de la montée d'une demande d'évaluation de la part des institutions et organisations suisses, de clarifier les compétences requises pour assurer ce type de fonction. Il s'agissait ainsi de contribuer à la qualité des évaluations et donc à leur crédibilité et utilité, de promouvoir au sein des organisations une culture de l'évaluation, mais aussi de valoriser et favoriser l'utilisation des résultats des évaluations. Concernant les réalisateurs d'évaluation, la SEVAL a constaté l'absence ou l'insuffisance d'un cadre de référence en termes de compétences. Elle a estimé que cette situation faisait peser un risque sur la montée en puissance de la profession d'évaluateurs (quasi-absence de cursus diplômant ou d'offre de formation en continu...) et in fine sur la qualité des évaluations. Ces constats pour ces deux types d'acteurs au cœur des métiers liés à l'évaluation se rejoignent avec comme enjeu central la qualité des évaluations. Ils ont abouti à la publication de deux grilles de compétences.
Structuration proposée pour les compétences	Grille de compétences des gestionnaires d'évaluation La grille se décompose en deux parties : • Partie 1 : les tâches que doit assurer un gestionnaire d'évaluation ainsi que les défis auxquels il est confronté, enfin les facteurs de succès de sa mission ; • Partie 2 : la grille de compétences ; elle tient en 2 pages concises, et se compose de 4 familles de compétences Au total la grille comprend 25 compétences. Grille de compétences des réalisateurs d'évaluation Elle tient également en 2 pages, et se compose de 3 familles de compétences. Au total la grille comprend 37 compétences.

Points d'intérêt	- Deux grilles de compétences claires et synthétiques, très largement transposables au contexte institutionnel et de marché français - Des catégorisations très proches dans les deux grilles comprenant, au-delà des compétences techniques et méthodologiques, des compétences relationnelles liées au savoir être des personnes. - En 2015, un débat sur l'hypothèse d'un système de certification des évaluateurs ne semblait pas tranché, avec proposition de créer une nouvelle catégorie de membres au sein de la SEVAL : les membres exerçant l'évaluation à titre professionnel.
------------------	---

Contexte et objectifs de la démarche	Le cadre de compétences de la société d'évaluation du Royaume-Uni (UKES) est le fruit d'un travail de trois ans. Il a été révisé quatre fois et a été ratifié par le Conseil de UKES en juin 2012. La formalisation du cadre de compétences d'évaluation a été impulsée sur la base de deux constats : - Les lignes directrices / principes / normes / et codes développés par les sociétés de l'évaluation ont contribué à créer une culture d'évaluation et à renforcer le professionnalisme de l'évaluation, mais ne précisent pas les compétences spécifiques dont les évaluateurs ont besoin afin de mener des évaluations utiles et crédibles. Le cadre permet donc de les préciser tout en s'inscrivant dans la même continuité de professionnalisation du métier. - En l'absence de qualifications formelles pour les évaluateurs et d'accréditation pour exercer, les cadres de compétences semblent offrir un contrôle supplémentaire utile sur la qualité de l'évaluation et sur ceux qui la mènent. Le cadre a pour ambition d'être éducatif, et non prescriptif. Il tient également compte du fait que la responsabilité de garantir une évaluation de qualité n'incombe pas uniquement à un évaluateur individuel.
Structuration proposée pour les compétences	33 compétences sont réparties en 3 catégories principales : 1. Les connaissances en évaluation (<i>Evaluation knowledge</i>) : les évaluateurs doivent comprendre l'histoire de l'évaluation (émergence, liens et différences avec la recherche...), connaître les différents modèles et approches évaluatives, et comprendre et être capable de mettre en œuvre – de manière efficace – les méthodologies évaluatives (<i>14 compétences</i>) 2. La pratique professionnelle (<i>Professional practice</i>) : les évaluateurs ont besoin de compétences techniques pour mener une évaluation crédible et valable, ainsi que des compétences interpersonnelles et politiques pour gérer le processus (<i>13 compétences</i>) 3. Les caractéristiques personnelles (<i>Qualities and attitudes or dispositions</i>) : les évaluateurs ont également besoin de nombreuses compétences personnelles afin de pouvoir surmonter des

	difficultés et/ou travailler dans des circonstances difficiles (6 <i>compétences</i>)
Points d'intérêt	Bien que développée dans le cadre du débat plus large sur les compétences dans la professionnalisation de l'évaluation et influencée par celui-ci, la terminologie « capacités » est utilisée dans ce document pour faire écho au même terme employé par la Société Européenne d'Évaluation (la SEE) et pour en signaler une interprétation plus large

Contexte et objectifs de la démarche	Le Groupe d'évaluation des Nations Unies (PNUE) a publié les compétences d'évaluation en 2008 pour les chefs des départements d'évaluation et les évaluateurs. La révision de 2016 étend ces compétences aux commissaires à l'évaluation et aux utilisateurs (des décideurs aux parlementaires et dirigeants de la société civile...) Des efforts ont été déployés pour simplifier les compétences en matière d'évaluation, tout en veillant à ce qu'elles demeurent suffisamment spécifiques pour qu'elles puissent être clairement appliquées au sein du système des Nations Unies. Le document fournit des utilisations potentielles des compétences pour les évaluateurs, les chefs d'unité d'évaluation et les commissaires à l'évaluation. Les compétences visent à s'assurer que les organismes des Nations Unies sont en mesure de mener ou de gérer des évaluations de haute qualité, en particulier ceux qui sont concernés par les progrès réalisés dans la mise en œuvre des Objectifs de développement durable (ODD).
Structuration proposée pour les compétences	5 domaines de compétences sont reconnus : 1. Fondations professionnelles Les fondements professionnels sont les compétences qui sont fondamentales dans la pratique de l'évaluation. Ils comprennent l'éthique, les normes, une base de connaissances et une pratique de réflexion. 2. Compétences techniques en évaluation Les compétences techniques en évaluation sont essentielles pour assurer des évaluations de haute qualité pertinentes, fiables et qui appuient la traduction et l'utilisation des résultats de l'évaluation pour éclairer et influencer les décisions futures en matière de programmes et de politiques. Elles comprennent : l'identification des besoins d'évaluation et l'élaboration de conceptions d'évaluation avec des questions d'évaluation ciblées ; les approches et méthodes d'évaluation ; les compétences analytiques pour interpréter les résultats et formuler des conclusions et des recommandations clairement liées aux constats et conclusions.

	3. Compétences en gestion Les compétences en gestion sont essentielles pour diriger les équipes qui effectuent des évaluations et pour gérer ou superviser d'autres façons la mise en œuvre de l'évaluation. Bien que les compétences en gestion comprennent bon nombre des compétences requises pour gérer n'importe quel projet, les compétences en gestion pour l'évaluation se rapportent à des compétences propres à la gestion des évaluations. 4. Compétences interpersonnelles Les compétences interpersonnelles sont importantes pour s'assurer que l'engagement avec les intervenants impliqués dans le processus d'évaluation à toutes les étapes est efficace et que l'utilisation subséquente de l'évaluation est renforcée. Ces compétences sont souvent appelées « compétences douces » qui aident à améliorer l'influence de l'évaluation auprès de ses intervenants. Les compétences incluent la communication, la facilitation, la négociation et le partage de connaissance. 5. Compétences pour promouvoir une culture de l'apprentissage pour l'évaluation Ces compétences visent à promouvoir une culture de l'apprentissage pour l'évaluation au sein d'une organisation, à impliquer les utilisateurs et les promoteurs dans les processus d'évaluation et à élargir l'utilisation des données probantes dans la prise de décisions.
Points d'intérêt	- Une grille large, articulée aux ODD - Des descriptions pour chacune des compétences requises - 3 niveaux de compétences proposés par compétence

ANNEXE 4 : LISTE DES PRATICIENS DE L'ÉVALUATION INTERVIEWÉS

NOM	FONCTION/ORGANISME
François AVENTUR	Ex-directeur adjoint des statistiques, études, évaluation Pôle emploi
Dorig BRUNO	Responsable évaluation Ville/Métropole de Rennes
Hélène CLOT	Responsable mission stratégie et innovation publique. Grenoble Alpes Métropole
Thomas DELAHAIS	Consultant, Quadrant Conseil
Adnane DIALLO	Chargé d'évaluation, Conseil départemental des Vosges
Nicolas FARVAQUE	Directeur du pôle Recherche et Etudes, Orseu
Julien GARNIER	Banque des territoires
Cécile GERARD	Chargée de mission évaluation, CARENE/Ville de Saint-Nazaire
Clément LACOUETTE-FOUGERE	Consultant - Chercheur
Elena LASIDA	Economiste, enseignante à l'Institut Catholique de Paris
Alexandre LEKINA	Responsable d'Etudes Evaluation - BPI
Benedict LEXTON	Inspecteur général des services Adjoint - Responsable de l'Unité Évaluation des politiques publiques de la Région Nouvelle-Aquitaine.
Florine MARTIN	Chargée d'études Unedic
Letty MAVOUNIA	Evaluatrice indépendante
Karine BODINIER	Chef de service Contrôle de Gestion et Évaluation, Région Normandie
Anne SADOULET	Responsable évaluation DREETS Occitanie
Isabelle SANNIE	Socio-économiste, chargée de l'évaluation ex post Direction exécutive Prospective et Recherche (DEPR) ADEME – Agence de la Transition Ecologique
Pierre SAVIGNAT	Ex-Président de la SFE/Ex directeur ESMS
Michael SILISTRINI	Chargé de mission évaluation - DGOM
Jules SIMHA	Maître de conférences en sociologie, Université Paris-Descartes
Nicolas SUBILEAU	Consultant, Pluricité. Directeur du Master "Évaluation et suivi des politiques publiques", IEP de Lyon.
Marc TEVINI	Consultant Quadrant-Conseil
Jacques TOULEMONDE	Retraité, ancien directeur du cabinet Euréval
Hélène VARLET	Responsable du Service Évaluation des Politiques publiques (Direction Qualité et performance) de la Région Hauts-de-France



