MANUEL DE L'ÉVALUATION «MADE IN AFRICA»

TOME 1



ASSOCIATION AFRICAINE D'ÉVALUATION (AFREA)

MANUEL DE L'ÉVALUATION « MADE IN AFRICA »

MANUEL DE L'ÉVALUATION « MADE IN AFRICA »

Association africaine
d'évaluation (AfriEA)

Tome 1

Publié par
L'Association africaine d'évaluation
36 Kofi Annan Avenue, North Legon, Accra, Ghana
Tel +233 30 393 1899 info@afrea.org
© 2025 Association africaine d'évaluation

ISBN: 978-1-997742-42-5
Le manuel de l'Évaluation « Made in Africa »
est publié sous licence Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0.
Cette licence peut être consultée à l'adresse suivante
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Conformément aux dispositions de cette licence, toute réutilisation du contenu doit impérativement mentionner la paternité de l'œuvre et en attribuer la reconnaissance à ses auteurs. Elle autorise les exploitants à distribuer, remixer, adapter et développer le contenu, sur tout support ou dans tout format, exclusivement à des fins non commerciales. En cas de modification ou d'adaptation du contenu, l'œuv e résultante doit être diffusée sous une licence identique ou équivalente, garantissant des conditions de diffusion similai es.

Référence de la publication :
Ouédraogo, M., Frehiwot, M., Abrahams, M., Ponge, A., Etta, F., Chilisa, B., & Baddoo, E. N. A. (rédacteurs), (2025). *Le manuel de l'Évaluation made in Africa*, vol. 1. Accra : Association africaine d'évaluation (AfrEA).

Table des matières

Remerciements *ix*
Résumé *xi*
Liste de Tableaux et Figures *xx*
Message du Président de l'AfrEA *xv*
Avant Propos *xviii*
Préface *xx*

Introduction : Genèse et signification du concept de l'Évaluation « Made in Africa » (MAE) 1
Chilisa Bagele, Université de Botswana
Ouedraogo Miché, Président, AfrEA
Emmanuel Nii Adotei Baddoo, coordinateur de projet au Secrétariat de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA) et assistant diplômé à l'Institut d'études africaines de l'Université du Ghana

Section A: Épistémologie et fondements de la MAE

1. *Paradigmes, cadres, méthodes et outils ancrés dans la culture africaine* 34
Chilisa Bagele, Université de Botswana
Setlhomo Koloi-Keaikitse, Université de Botswana
Thenjiwe Major, Université de Botswana
Tiroyaone Kebalepile, Université de Botswana

2. *Akonta : Analyse des fondamentaux épistémologiques et ontologiques de l'évaluation « Made in Africa »* 66
Mjiba Frehiwot, chercheuse principale à l'Institut d'études africaines de l'Université du Ghana

3. *Élaborer une approche d'évaluation des programmes solidement ancrée dans le contexte africain* 88
Fanie Cloete, Department of Public Administration and Management, University of the Free State, Bloemfontein, South Africa

Section B: Théorie, approches et méthodes de l'Évaluation « made in Africa » (MAE) 117

4. *Repenser notre conception de l'évaluation : une perspective africaine* 119
Steven Masvaure (Centre for Learning on Evaluation and Results - Anglophone Africa),
Sonny M. Motlanthe (Faculty of Commerce, Law and Management, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa)

5. *Approches visant à intégrer les systèmes de connaissances endogènes dans les Évaluations « made in Africa »* 150
Nedson Pophiwa (University of Johannesburg)
Umali Saidi (Midlands State University)

6. *Décoloniser et indigéniser les pratiques d'évaluation en Afrique : feuille de route pour l'intégration opérationnelle du paradigme d'Évaluation « made in Africa »* 180
Ayabulela Dlakavu (University of the Witwatersrand)
Jabulani Mathebula (University of the Witwatersrand)
Samukelisiwe Mkhize (University of the Witwatersrand)

7. *Vers la définition et la p omotion de l'Évaluation « made in Africa »* 215
Oladayo Omosa (Virginia Tech)
Thomas Archibald (Virginia Tech)
Kim Neiwolny (Virginia Tech)
Max Stephenson (Virginia Tech)
James C. Anderson (Virginia Tech)

8. *Évaluation du point de vue des populations indigènes : les obstacles culturels et systémiques* 241
Evans Sakyi Boadu (University of the Witwatersrand)

9. *Évaluation dans le contexte africain : les promesses des approches participatives dans les évaluations fondées sur la théorie* 278
Nombeko P. Mbava (Institute of Monitoring and Evaluation, Faculty of Commerce, University of Cape Town, Cape Town, South Africa)
Peter Dahler-Larsen (University of Copenhagen)

10. *Opérationnalisation de l'approche d'évaluation swahili* 307
Almas Fortunatus Mazigo (Dar es Salaam University College of Education (DUCE))

Études de cas

11. *Étude de cas de l'Évaluation « made in Africa » : revue de l'évolution du suivi et évaluation en Afrique du Sud* 333
Mark Abrahams (associé de recherche principal, hémisphère sud, Cape Town, Afrique du Sud)

12. *Mécanisme d'évaluation citoyenne ancrés dans le paradigme "Made in Africa" : leçons tirées des Barazas, mécanismes ougandais de plaidoyer communautaire* 363
Josephine Watera (Asst. Director, Research Services, Parliament of Uganda; Member, Independent Evaluation Panel of the Global Fund, Geneva, Switzerland Council Member, International Evaluation Academy (IEAc), UK)

Biographies des contributeurs

Remerciements

Le *Manuel de l'Évaluation « made in Afric*a » est l'aboutissement d'un processus d'apprentissage rigoureux, d'une collaboration soutenue et d'un engagement indéfectible en faveur d'une évaluation portée par les Africains et ancrée dans le contexte africain. Sa réalisation a été rendue possible grâce au généreux soutien de la Fondation Mastercard, dont l'appui financier a permis de donner vie à cet ouvrage de réfé ence.

Les rédacteurs expriment leur profonde reconnaissance aux membres du comité de rédaction, dont le leadership intellectuel, l'expertise scientifique et l'engagement institutionnel ont été déterminants dans la concrétisation de ce projet. Leur gratitude s'adresse tout particulièrement au Dr Miché Ouedraogo, Président de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA) ; au Dr Mjiba Frehiwot, rédacteur en chef de la *Revue africaine d'évaluation* ; au Dr Mark Abrahams, ancien rédacteur en chef de la *Revue africaine d'évaluation* ; au Dr Awuor Ponge, Vice-président de l'AfrEA ; au Dr Florence Etta, sixième Présidente de l'AfrEA ; ainsi qu'au Professeur Bagele Chilisa, de l'Université du Botswana. Leur dévouement collectif, leur acuité analytique et la haute qualité de leurs contributions scientifiques ont conféré à cette publication une rigueur académique et une portée intellectuelle de premier plan.

Les rédacteurs adressent également leurs sincères remerciements à l'ensemble des auteurs dont les travaux ont enrichi ce manuel par la diversité des perspectives théoriques, méthodologiques et empiriques proposées. Leurs réflexions ont permis d'introduire des analyses critiques et des approches innovantes qui contribuent activement à l'avancement du mouvement de l'Évaluation made in Africa.

Une reconnaissance particulière est adressée au Conseil d'administration de l'AfrEA, dont la vision stratégique et l'orientation institutionnelle ont guidé ce projet de bout en bout. Le soutien administratif, la coordination méthodique assurée par Emmanuel Nii Adotei Baddoo, Assistant de recherche à l'AfrEA, ainsi que l'engagement constant du personnel du Secrétariat de l'AfrEA, ont été des piliers essentiels à la finalisation et à la publication de ce manuel

Ce manuel témoigne des efforts convergents de toutes celles et de tous ceux qui œuvrent à la redéfinition de l'évaluation en Afrique, en l'ancrant dans les connaissances des peuples endogène , la pertinence socioculturelle et une volonté d'action résolument transformatrice.

Résumé

MANUEL DE L'ÉVALUATION « MADE IN AFRICA »

Par l'Association africaine d'évaluation (AfrEA)

Le *Manuel de l'Évaluation « made in Africa »* s'impose comme un ouvrage pionnier qui propose une reconfiguration approfondie des pratiques et des cadres analytiques de la discipline. En plaçant au centre de sa démarche les épistémologies, les valeurs et les méthodologies africaines, ce manuel — élaboré sous l'égide de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA) — remet fondamentalement en question la prédominance des paradigmes occidentaux. Il plaide ainsi pour une démarche d'évaluation à la fois transformatrice, contextuellement pertinente et vigoureusement enracinée dans les réalités culturelles du continent.

Structuré en trois sections complémentaires — *Épistémologie et fondements, Théorie et méthodes,* et *Études de cas* — l'ouvrage réunit des universitaires et des praticiens de premier plan issus des diverses régions d'Afrique. Il explore un vaste spectre de thématiques essentielles, notamment l'injustice épistémique, les approches participatives et le Mécanisme africain d'évaluation par les pairs (MAEP). À travers des cadres conceptuels novateurs tels que le paradigme africain de l'évaluation relationnelle, les systèmes de connaissances des peuples endogène ou encore l'approche d'évaluation swahilie, les contributeurs formulent des perspectives alternatives reflétant fidèlement les contextes, les dynamiques et les réalités propres au continent.

En mettant l'accent sur l'autonomisation des communautés, la pertinence contextuelle et la redevabilité éthique, ce manuel dépasse la simple documentation de l'évolution de l'*Évaluation made in Africa.* Il s'affirme en outre, comme un plaidoyer tant politique qu'intellectuel en

faveur de la reconquête de la souveraineté africaine en matière d'évaluation du développement. Destiné aux universitaires, aux décideurs publics et aux praticiens, cet ouvrage propose des analyses articulant étroitement la théorie et la pratique. Il entend ainsi garantir que l'évaluation sur le continent demeure intimement chevillée aux connaissances des peuples endogènes, s'érigeant alors en véritable levier d'une transformation pérenne et profonde des sociétés africaines.

Liste de Tableaux et Figures

Tableaux

Tableau 1	Objectifs et résultats attendus de la S2SE	17
Tableau 2	Paradigme de recherche endogène postcoloniale	47
Tableau 3	Cadres d'évaluation ancrés dans le contexte africain	54
Tableau 4	Catégories de méthodes ancrées dans le contexte africain	59
Tableau 5	Synthèse des méthodes et des outils identifiés et ancrés dans le contexte africain.	61
Tableau 6	Douze propositions applicables classées par les participants à l'étude Delphi	226
Tableau 7	Propositions jugées importantes par les participants à la fin de l'étude et leurs code	228
Tableau 8	Tableau présentant la région, les districts, les zones traditionnelles et les catégories de participants à l'étude de cas	252

Figures

Figure 1	Arborescence des panélistes, animateurs et intervenants de la session spéciale AfrEA 2007 consacrée à la MAE.	11
Figure 2	Quatre éléments de la décolonisation de l'évaluation africaine	78
Figure 3	Catégories éventuelles de propositions relatives à la moyenne arithmétique et à la variabilité	223

Figure 4	Une carte conceptuelle illustrant la présence et la répartition de chaque thème dans chaque rapport	230
Figure 5	Connaissances relationnelles locales, voies de communication et de retour d'information	259
Figure 6	Le processus classique de mise en œuvre des politiques	297
Figure 7	Élaboration de politiques fondées sur la théorie	298
Figure 8	La chaîne de résultats de la plateforme *Baraza*	369
Figure 9	Processus techniques et politiques du concept de décentralisation en Ouganda	370
Figure 10	Mécanismes de mise en œuvre et acteurs clés de la plateforme *Baraza* en Ouganda	371
Figure 11	Le modèle CLEAR de participation citoyenne dans les administrations locales	373

Message du Président de l'AfrEA

C'est avec un profond sentiment de fierté, mû par une détermination inébranlable, que je vous présente le *Manuel de l'Évaluation « made in Africa »* (MAE). Cet ouvrage constitue une contribution historique à l'essor et à l'institutionnalisation de pratiques d'évaluation intrinsèquement liées aux valeurs, aux contextes, aux réalités et aux systèmes de connaissances de notre continent.

Depuis sa genèse en 1999, l'AfrEA s'attache sans relâche à promouvoir une évaluation d'excellence, dont le leadership est africain et la pertinence, continentale. Nos efforts constants pour porter haut les voix et les paradigmes africains au sein de l'écosystème mondial de l'évaluation ont trouvé leur consécration lors de la 4e conférence de l'AfrEA, tenue à Niamey en 2007. L'appel à « s'approprier l'évaluation » transcendait alors le simple slogan ; il marquait le point de départ d'un mouvement profond visant à reconquérir nos récits, à redéfinir nos priorités et à refonder l'acte d'évaluer à l'aune de la pluralité de nos systèmes de connaissances et de nos cultures. Ce manuel s'inscrit dans le sillage de cette quête. Il cristallise les réflexions critiques, les avancées théoriques et les enseignements empiriques qui attestent de la singularité de l'approche africaine de l'évaluation. Articulé autour de trois axes fondamentaux — *Épistémologie et fondements, Théorie, approches et méthodes,* et *Études de cas* — cet ouvrage rend compte du dynamisme intellectuel et de l'engagement des praticiens qui façonnent, jour après jour, le mouvement MAE.

Fruit d'une collaboration étroite et d'une vision partagée, le *manuel Évaluation made in Africa* est l'œuvre d'un collège diversifié de

chercheurs, d'évaluateurs et d'institutions convaincus que l'évaluation, une fois réappropriée par les Africains, devient un levier puissant au service des aspirations de développement du continent. Il s'appuie, en outre, sur le rayonnement de la *Revue africaine d'évaluation* (AEJ), prolongeant ainsi la mission de l'AfrEA en faveur de la production et de la diffusion des connaissances endogènes

En ma qualité de Président de l'AfrEA, je suis honoré de soutenir cette étape marquante de notre histoire institutionnelle. J'adresse mes remerciements les plus sincères à l'équipe éditoriale, aux contributeurs ainsi qu'aux partenaires dont le concours a rendu cette publication possible. Puisse ce manuel constituer, pour chaque évaluateur opérant en Afrique, une ressource précieuse autant qu'un appel à l'audace : celui de bousculer les paradigmes hégémoniques et d'innover, afin que nos évaluations soient le miroir fidèle des contextes et des communautés que nous servons.

Sous le signe de la solidarité et de l'engagement,
Dr Miché Ouedraogo
Président, Association africaine d'évaluation (AfrEA)

Avant Propos

C'est avec un profond honneur et une grande fierté que la Fondation pour le renforcement des Capacités en Afrique (ACBF) s'associe à la publication de la version française du Manuel de l'Évaluation « Made in Africa ». Cette publication marque une étape importante dans l'évolution du mouvement de l'Évaluation Made in Africa (MAE) et dans les efforts collectifs visant à renforcer l'appropriation africaine des savoirs, des pratiques et des systèmes d'évaluation du développement.

Elle intervient à un moment décisif où le continent africain affirm de plus en plus sa volonté de produire ses propres connaissances, de définir ses propres critères de progrès et de construire des politiques publiques fondées sur ses réalités, ses valeurs et ses aspirations. Dans un contexte où les défis de développement deviennent toujours plus complexes et interdépendants, l'Afrique a besoin d'approches d'évaluation capables non seulement de mesurer les résultats, mais aussi de refléter fidèlement les contextes socioculturels, historiques et institutionnels qui façonnent ses trajectoires de transformation.

Pendant plusieurs décennies, les pratiques d'évaluation en Afrique ont été largement influencées par des paradigmes, des méthodologies et des référentiels élaborés en dehors du continent. Bien que ces approches aient contribué à l'évolution de la discipline et à l'amélioration des systèmes de redevabilité, elles n'ont pas toujours suffis - ment pris en compte la richesse des systèmes de connaissances endogènes, la diversité des réalités africaines ni les conceptions locales du développement et du changement social. Le mouvement de l'Évaluation Made in Africa est né de cette prise de conscience. Il appelle à une réappropriation de l'évaluation comme instrument de transformation, d'apprentissage et de prise de décision, ancré dans les expériences, les savoirs et les aspirations des peuples africains.

À cet égard, ce manuel constitue une contribution majeure à l'avancement de la pensée évaluative africaine. Il témoigne de plusieurs années de réflexion, de dialogue et de production intellectuelle menées par des universitaires, des praticiens, des institutions et des réseaux d'évaluation engagés dans la promotion d'approches plus pertinentes et plus inclusives. En mettant en lumière les fondements épistémologiques, les approches méthodologiques et les expériences pratiques de la MAE, l'ouvrage enrichit le débat mondial sur l'évaluation tout en affirman la légitimité des perspectives africaines dans la production de connaissances.

L'ACBF est particulièrement fiè e d'avoir soutenu la production de la version en langue française de ce manuel. Cet appui s'inscrit pleinement dans sa mission de développement des capacités et de promotion du partage des connaissances à travers le continent. La disponibilité de cette ressource de référence en français représente bien plus qu'un simple exercice de traduction. Elle constitue une démarche stratégique visant à élargir l'accès au savoir, à renforcer l'inclusion linguistique et à favoriser une participation plus active des communautés francophones aux débats, aux recherches et aux pratiques qui façonnent l'avenir de l'évaluation en Afrique.

Dans un continent caractérisé par sa diversité linguistique et culturelle, l'accès équitable aux connaissances demeure une condition essentielle du renforcement des capacités. En rendant ce manuel accessible à un public francophone plus large, cette initiative contribue à réduire les barrières linguistiques qui limitent parfois la circulation des idées, des innovations et des expériences entre les diffé entes communautés professionnelles africaines. Elle favorise également une plus grande convergence entre les espaces anglophone, francophone, lusophone et arabophone, renforçant ainsi la dimension véritablement panafricaine du mouvement de l'Évaluation Made in Africa.

Cette publication rappelle également une conviction fondamentale portée par l'ACBF depuis sa création : le développement durable de l'Afrique dépend de sa capacité à produire, mobiliser et utiliser ses propres connaissances pour éclairer les décisions publiques et institutionnelles. Une évaluation ancrée dans les réalités africaines contribue

à renforcer l'efficacit des politiques publiques, la performance des institutions, la redevabilité envers les citoyens et l'apprentissage collectif nécessaire à la transformation du continent. Elle permet à l'Afrique de mieux comprendre ses propres expériences, de valoriser ses réussites, d'identifier ses défis et de construire des solutions adaptées à ses contextes.

Nous saluons le leadership de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA), ainsi que l'engagement de l'ensemble des auteurs, chercheurs, praticiens et partenaires qui ont contribué à la réalisation de cet ouvrage. Leur travail collectif constitue une contribution remarquable au développement d'une communauté africaine d'évaluation forte, crédible et influente

Puisse cette version française du Manuel de l'Évaluation « Made in Africa » inspirer une nouvelle génération d'évaluateurs, de chercheurs, de décideurs publics et de professionnels du développement. Puisse-t-elle encourager une réflexion critique, stimuler l'innovation méthodologique et renforcer davantage l'ancrage des pratiques d'évaluation dans les réalités africaines. Enfin, puisse-t-elle contribuer à faire progresser la vision d'une Afrique qui produit ses propres connaissances, mesure ce qui compte réellement pour ses populations et, mobilise l'évaluation comme levier stratégique de son développement et de sa transformation.

Mamadou Biteye
Secrétaire exécutif
Fondation pour le renforcement des capacités en Afrique (ACBF)

Préface

L'évaluation constitue un levier de puissance singulier, destiné à façonner les structures sociales, à catalyser le progrès et à promouvoir l'avènement d'un développement durable. Pourtant, force est de constater que, durant trop longtemps, les paradigmes d'évaluation prédominants sont demeurés tributaires de perspectives et de méthodologies qui ne sauraient refléter l'étourdissante complexité des réalités, des philosophies et des traditions séculaires de l'Afrique. Le concept d'*« Évaluation made in Africa (MAE) »* ambitionne précisément de combler cette lacune, en réhabilitant les systèmes de connaissances, les valeurs et les cadres conceptuels africains au cœur même de la pratique de l'évaluation.

Ce manuel est le fruit des efforts conjoints d'éminents universitaires et praticiens qui se sont consacrés à la promotion de paradigmes d'évaluation ancrés en Afrique. Il rassemble diverses contributions qui explorent les fondements épistémologiques, les approches méthodologiques et les applications pratiques de la MAE. En décortiquant les paradigmes, les cadres et les outils d'évaluation ancrés en Afrique, cet ouvrage off e des informations précieuses sur la manière dont l'évaluation peut être repensée et réorientée afin de mieux répondre aux priorités et aux intérêts du continent.

Les chapitres qui composent ce manuel embrassent des thématiques cardinales, notamment les racines philosophiques de la MAE, l'hybridation avec les systèmes de connaissances endogènes, et l'exigence d'une évaluation équitable, régie par des principes respectueux des singularités culturelles et historiques. À travers le prisme d'études de cas et de recherches empiriques, les auteurs illustrent la mutation des pratiques nationales vers des méthodologies participatives, inclusives et finement ajustées aux contextes locaux

Ouvrage phare marquant les 25 ans de promotion de l'excellence en matière d'évaluation en Afrique par l'AfrEA, ce manuel est à la fois une célébration et un appel à l'action. Il est conçu pour servir de ressource de référence aux évaluateurs, aux décideurs politiques, aux chercheurs et aux praticiens désireux d'infuser les perspectives africaines au sein de leurs processus décisionnels.

En épousant la vision de la MAE telle que promue dans ces pages, les acteurs du continent affirment la primauté des voix africaines dans la définition de leur propre trajectoire de développement. Ils bâtissent, pierre après pierre, un avenir où l'évaluation n'est plus une injonction exogène, mais un instrument intrinsèque de transformation, souverainement mené par l'Afrique et pour l'Afrique.



Stephen Aloo
Stephen Aloo Directeur principal,
Stratégie d'impact, analyse et évaluation
Fondation Mastercard

Introduction : Genèse et signification du concept de l'Évaluation « Made in Africa » (MAE)

Bagele Chilisa, Miché Ouedraogo et Emmanuel Nii Adotei Baddoo

INTRODUCTION

Le présent chapitre prend appui sur un document de synthèse commandité par l'Association africaine d'évaluation en 2013 (Chilisa, 2015). Ce document avait pour ambition de rassembler, d'examiner et d'analyser de manière systématique l'ensemble des publications et prises de position existantes relatives à la définition du concept de la MAE, tant dans ses fondements théoriques que dans ses déclinaisons pratiques. Rédigé par Bagele Chilisa et financé par la Fondation Bill et Melinda Gates (BMGF), ce document de synthèse a constitué le point de départ d'un processus structuré visant à articuler, approfondir, rendre plus visible et plus aisément accessible, dans une formulation conceptuellement mieux circonscrite, l'ensemble des travaux académiques qui sous-tendent la MAE.

La méthodologie adoptée pour l'élaboration de ce document de synthèse s'est articulée, en première instance, autour d'une concertation par visioconférence (Skype) avec les cadres de l'AfrEA, afin de délimiter le périmètre de l'étude et d'identifier les sources documentaires de référence. Un panel de huit experts — dont trois résidant aux États-Unis et cinq issus de diverses régions du continent africain — a fait office d'informateurs clés, sollicités par le biais

d'un questionnaire électronique structuré. En outre, les anciens présidents de l'AfrEA ont été consultés lors des entretiens approfondis réalisés par visioconférence (Skype). Une analyse documentaire rigoureuse a été menée sur les paradigmes, les visions et les philosophies proprement africaines, lesquels configurent et structurent la culture, l'histoire et les systèmes de croyances du continent. Cette démarche incluait une recherche systématique et un examen critique des travaux ou des études emblématiques illustrant les méthodologies relevant de la MAE. En complément, une analyse documentaire des procès-verbaux des conférences de l'AfrEA (2007 et 2013), de la conférence de Bellagio (2012) ainsi que la Déclaration de Paris (2012) a permis d'étsayer la chronologie des jalons ayant façonné cette réflexion polyphonique, tout en identifiant les organisations et les figures de proue ayant impulsé cette dynamique. Enfin, une analyse de la littérature spécialisée en évaluation, combinée à celle des travaux consacrés aux paradigmes, aux visions du monde et aux philosophies d'origine africaine définissant la culture, l'histoire et les systèmes de croyances africains, a été menée dans le but de : 1) Réinscrire la réflexion sur la MAE dans le sillage du débat international sur la compétence culturelle en évaluation ; 2) retracer la genèse de l'évaluation en Afrique ; 3) Exalter les paradigmes, visions du monde et philosophies d'origine africaine qui structurent les systèmes de valeurs africains ; et 4) présenter des travaux et des recherches exemplaires incarnant concrètement l'approche MAE. Le présent chapitre se concentre plus spécifiquement sur l'évolution de l'AfrEA et sur le développement du concept MAE.

GÉNÈSE ET ÉVOLUTION DU CONCEPT DE L'ÉVALUATION « MADE IN AFRICA » (MAE)

L'origine de la MAE remonte au début de la période dite de « réinvention » des années 1990, caractérisée par une levée de boucliers des acteurs africains contre l'hégémonie de la pensée euro-américaine. Cette résistance a notamment été portée par des chercheurs, des

analystes, des politiques publiques et des évaluateurs du continent, s'opposant à des pratiques d'évaluation alors largement inféodées à l'expertise exogène. Ces interventions faisaient fréquemment fi des réalités socioculturelles locales pour se concentrer exclusivement sur les indicateurs de performance définis par les commanditaires, occultant ainsi les perceptions et les jugements des bénéficiaires sur la pertinence et la validité des résultats. En réaction à cette approche qualifiée de « coloniale », un appel a été lancé pour la mobilisation de l'expertise locale afin de conduire des travaux indépendants sur l'évaluation des politiques publiques (Cloete & Fanie, 2014). Des organisations telles que la SADCC, le CODESRIA, le SAPES, l'AEC et l'OSSREA ont ainsi œuvré au développement d'une capacité d'analyse autonome. Parallèlement, des agences onusiennes, à l'instar de l'UNICEF, ont instauré des réseaux d'évaluation visant à consolider les compétences institutionnelles internes et celles des évaluateurs partenaires (Cloete & Fanie, 2014). Ces initiatives pionnières privilégiaient manifestement le renforcement des capacités techniques des cadres africains et la structuration de réseaux professionnels d'évaluateurs.

La fin des années 1990 a vu s'opérer une mutation significative en faveur d'une évaluation culturellement endogène. Odhan (2000) a, alors, souligné la dépendance persistante de l'Afrique vis-à-vis de la littérature nord-américaine et européenne pour définir les critères et normes d'évaluation du succès des programmes, lesquels s'avéraient souvent déconnectés des réalités africaines. Dans cette même dynamique, Kate et Patel (2000) ont plaidé pour une « réflexion sur l'évaluation au service de l'essor de l'Afrique » et pour la cristallisation d'une « vision commune » à l'échelle continentale. C'est sous cette impulsion que naquit l'AfrEA en 1999, afin de répondre aux impératifs de mutualisation de l'information, de plaidoyer et de renforcement des capacités en matière d'évaluation en Afrique. L'Association africaine d'évaluation occupe une place prépondérante, tant au niveau régional qu'international, en tant qu'unique instance panafricaine fédérant les associations et réseaux nationaux de suivi et évaluation (les VOPE). Elle constitue également un ancrage vital pour les praticiens opérant dans

des contextes dépourvus de structures nationales. La création d'associations nationales de suivi et évaluation, dont celle du Ghana fut la pionnière, a marqué un tournant décisif. En 2018, l'AfrEA fédérait une communauté en pleine expansion, comprenant praticiens anglophones et francophones à travers 39 associations nationales, 12 membres institutionnels et 113 membres individuels issus de pays ne disposant pas encore d'associations nationales d'évaluation..

L'AfrEA se fait le héraut d'une évaluation d'excellence, intrinsèquement liée aux terroirs africains, en veillant à ce que l'édifice théorique et pratique de la discipline soit en adéquation avec les aspirations et les besoins du continent. C'est de cette ambition qu'a germé le discours sur la MAE, irriguée par les conférences, les publications académiques, la littérature internationale et la littérature grise. Bien que ce débat soit engagé depuis 2007, les parties prenantes demeurent activement mobilisées pour défini , éprouver et soumettre à l'analyse critique cette approche. Le concept de l'Évaluation « made in Africa » a trouvé son assise formelle lors de la 4e conférence de l'AfrEA tenue à Niamey (Niger), du 17 au 19 janvier 2007. À cette occasion, une session thématique intitulée « S'approprier l'évaluation : renforcer les fondements d'un suivi et d'une évaluation ancrés en Afrique et dirigés par l'Afrique », sous l'égide de Zenda Ofi , Sulley Gariba et Oumoul Khayri Ba Tall, a posé les jalons de la MAE. Les interventions de Michael Patton et Sulley Gariba ont, à cette occasion, officiellemen scellé l'acte de naissance de la MAE.

L' « Évaluation made in Africa » s'inscrit désormais dans un processus évolutif visant à identifie , théoriser et formaliser ses attributs. Le présent manuel ambitionne d'élargir et d'amplifier l'influence des connaissances produites en Afrique sur les pratiques, les théories et les méthodes d'évaluation africaine. Il représente le second jalon majeur de la diffusion des connaissances en la matière, après la création de la *Revue africaine d'évaluation* (AEJ) en 2013, laquelle a contribué de manière significative à l'effervescence intellectuelle et à la production scientifique sur l'évaluation en Afrique. Depuis l'éclosion du discours sur la MAE en 2007, de nombreux travaux ont exploré ce concept et en ont synthétisé les apports fondamentaux.

LE CONCEPT DE L'ÉVALUATION « MADE IN AFRICA »

Le paradigme de l'Évaluation « made in Africa » tire sa substance originelle des assises de la 4e conférence de l'AfrEA, tenue à Niamey, au Niger, du 17 au 19 janvier 2007. Lors de cette conférence, une session spéciale fut consacrée à l'exégèse du thème : « *S'approprier l'évaluation : consolider les fondements d'un suivi et d'une évaluation endogènes, ancrés en Afrique et pilotés par l'Afrique* », sous la coordination de Zenda Ofi , Sulley Gariba et Oumol Tall. Les allocutions d'ouverture, prononcées par Michael Quinn Patton et Sulley Gariba, ont officiellemen acté le lancement du concept d' « *appropriation de l'évaluation* ». Cette session liminaire a ainsi circonscrit le cadre conceptuel et analytique des délibérations, en s'articulant autour des thématiques suivantes :

I. *Le défi de l'évaluation en Afriqu* (Dr Zenda Ofi , Afrique du Sud).
II. *Les tendances structurant le suivi et l'évaluation dans les pays en développement* (Prof Robert Picciotto, UK).
III. *La mosaïque africaine au prisme des interactions mondiales : pluralité des rôles et des approches de l'évaluation* (Professeurs Michael Quinn Patton et Donna Mertens, États-Unis).

Les deux dernières communications ont, singulièrement, mis en exergue les soubassements théoriques qui régissent la pratique évaluative contemporaine à l'échelle planétaire.

La deuxième session a été dévolue à l'examen des méthodologies d'évaluation internationales ainsi qu'à la pluralité des paradigmes relatifs à l'administration des données probantes dans le domaine de l'évaluation. Cette session a pris la forme d'une table ronde réunissant Jim Rugh, Bill Savedoff, Rob van den Berg, Fred Carden, Nancy MacPherson et Ross Conner. La dernière session, modérée par Bagele Chilisa, a exploré les perspectives de développement d'une culture de l'évaluation endogène. À cette occasion, diverses illustrations empiriques ont mis en lumière l'adéquation des cultures africaines avec l'exercice de l'évaluation. Par ailleurs,

certaines démonstrations ont attesté que les schémas méthodologiques en vigueur gagneraient en profondeur et en pertinence par l'intégration des visions du monde proprement africaines. Ce volet a bénéficié du concours financier de la NORAD, laquelle a également proposé de parrainer une évaluation pilote susceptible de servir de projet fondateur pour une approche résolument ancrée en Afrique..

Au terme de la séance plénière, trois défis cardinaux auxquels se heurte l'évaluation sur le continent ont été identifiés : la résonance culturelle et contextuelle des interventions ; l'adéquation des méthodologies et des approches employées ; les impératifs éthiques et axiologiques inhérents à la pratique de l'évaluation.

PERTINENCE CULTURELLE ET CONTEXTUELLE DES ÉVALUATIONS

La conférence a corroboré les inquiétudes antérieurement exprimées par la communauté scientifique, les analystes des politiques publiques et les praticiens de l'évaluation : une part hégémonique de la praxis évaluative en Afrique demeure inféodée à des paradigmes exogènes. Sous l'influence prégnante des bailleurs de fonds, les mécanismes de redevabilité tendent à s'imposer de manière unilatérale aux récipiendaires de l'aide, au détriment d'une réciprocité équitable et d'un dialogue équilibré entre donateurs et bénéficiai es *(Rapport sur le volet spécial de la 4e Conférence de l'AfrEA, 17-19 janvier 2007)*.

ÉTHIQUE, ATTRIBUTION ET RAPPORTS DE FORCE

L'évaluation se doit de concourir activement à l'essor du continent africain en s'attaquant aux défis liés à l'appropriation nationale, aux distorsions entre les échelles macro et micro, aux problématiques de l'attribution, ainsi qu'aux valeurs axiologiques et aux asymétries de pouvoir. Il convient désormais d'arbitrer entre l'autonomie et la subordination des évaluations, tout en privilégiant une téléologie axée sur le

développement pérenne plutôt que sur une simple logique transactionnelle ou marchande.

Paradigmes et méthodologies de l'évaluation
Il s'avère impérieux de procéder à un réexamen critique des postulats implicites, des valeurs qui les sous-tendent et des paradigmes dominants — qu'ils revêtent une dimension transformationnelle ou pragmatique. De même, il convient d'interroger la nature même de ce qui est reconnu comme « donnée probante », par quels acteurs et selon quels référentiels épistémologiques, avant de présider au choix de toute méthodologie ou approche évaluative spécifique.

RÉSOLUTIONS ADOPTÉES

L'AfrEA a, par ailleurs, entériné les résolutions suivantes :

- Les normes et protocoles régissant l'évaluation en Afrique doivent impérativement s'articuler autour des valeurs et des visions du monde endogènes au continent.
- Le corpus des connaissances relatives aux sagesses et perspectives africaines doit constituer le socle immuable de l'orientation et du déploiement des pratiques d'évaluation en Afrique.
- Il est impératif de promouvoir et de consolider le leadership intellectuel ainsi que les expertises endogènes, afin de garantir leur prépondérance dans l'élaboration des théories et la mise en œuvre des pratiques d'évaluation.

Afin d'assurer l'opérationnalisation effective de ces résolutions, les recommandations suivantes ont été soumises à l'examen et à l'action de l'AfrEA :

- L'AfrEA supervise et soutienne la conception de directives africaines visant à rendre opérationnelles les normes d'évaluation du continent, tout en veillant à ce que ces cadres

méthodologiques soient rigoureusement irrigués par les valeurs et les visions du continent africain.

- L'AfrEA collabore étroitement avec ses réseaux partenaires pour renforcer les capacités des institutions, singulièrement les universités, afin d'ériger l'évaluation au rang de profession reconnue et de méta-discipline sur le continent.
- L'AfrEA identifie et structure des dispositifs de mentorat permettant aux praticiens émergents de bénéficier de l'expertise et de l'accompagnement de pairs africains chevronnés.
- L'AfrEA s'investisse auprès des organismes de financement pour explorer les perspectives de développement et d'adoption de méthodologies évaluatives fondées sur les paradigmes africains, et plaide activement pour leur intégration systématique dans les interventions futures.
- L'AfrEA encourage et appuie la production ainsi que la dissémination, dans des revues universitaires et scientifiques de premier plan, des savoirs issus de la praxis évaluative africaine. Cela implique notamment :
  - Le soutien à la publication d'articles revus par les pairs au dans des revues internationales spécialisées (par exemple, la publication de numéros thématiques dédiés à l'Afrique) ;
  - La publication des revues universitaires spécifiqu - ment dédiées aux théories et aux pratiques de l'évaluation en Afrique (par exemple, une revue de l'AfrEA). (S'approprier l'évaluation – Rapport sur le volet spécial de la 4e Conférence de l'AfrEA, 17–19 janvier 2007).

L'une des résolutions cardinales adoptées par l'AfrEA, pierre angulaire de la doctrine de l'Évaluation Made in Africa (MAE), postule que l'intégralité des connaissances liées aux valeurs et aux cosmogonies africaines doit être placée au centre névralgique de l'orientation et de l'ingénierie évaluatives sur le continent. Cette résolution dispose, en outre, que l'AfrEA se doit non seulement de favoriser, mais de porter activement l'essor d'un leadership intellectuel souverain, garantissant

au continent un rôle moteur et décisionnel dans la structuration des paradigmes et des méthodes d'évaluation.

Une préoccupation corollaire, d'ordre épistémologique, a trait aux paradigmes et aux méthodologies de l'évaluation. La volonté de « s'approprier l'évaluation » se manifeste par l'exigence d'un examen critique de nos postulats, des systèmes de valeurs sous-jacents et des cadres théoriques mobilisés — qu'ils soient de nature transformationnelle ou pragmatique. Ce réexamen porte également sur la légitimité des données probantes et sur la représentativité des acteurs qui les génèrent, préalablement au choix de toute approche méthodologique. Dans cette optique, les résolutions et recommandations suivantes ont été adoptées :

1. Les normes africaines d'évaluation doivent impérativement émaner des valeurs et des visions du monde propres à l'Afrique.
2. Le corpus des savoirs et des perspectives endogènes doit constituer le pivot de l'élaboration de l'évaluation sur le continent.
3. La promotion du leadership intellectuel et le renforcement des capacités locales sont affirmés comme des nécessité impérieuses.

À cet effet, l'AfrE s'est vue investie des missions suivantes :

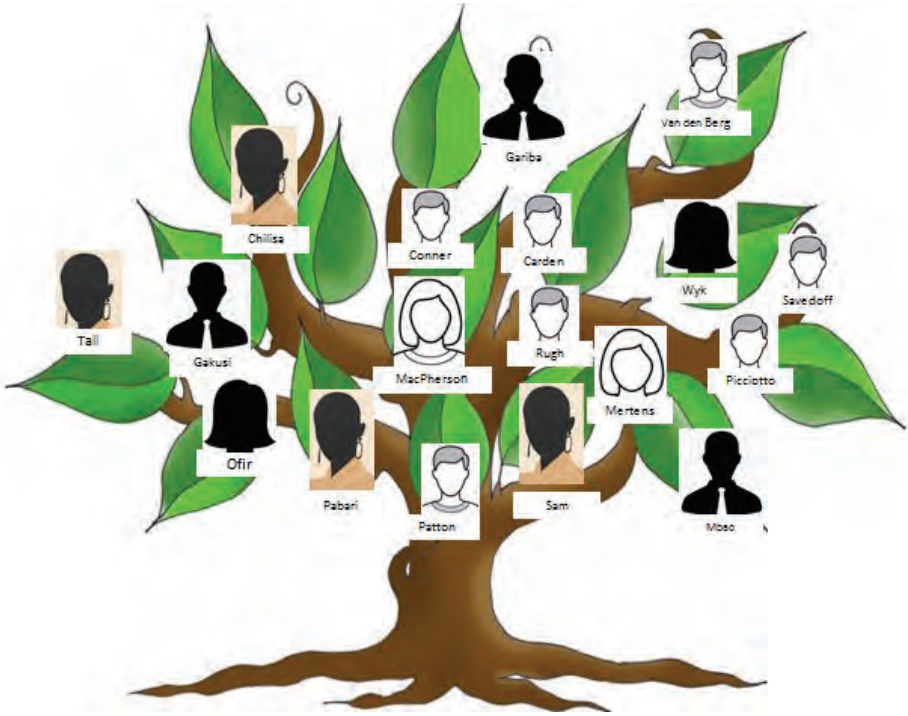
i. Appuyer la formulation de lignes directrices destinées à l'application concrète des normes africaines d'évaluation.
ii. Œuvrer de concert avec ses réseaux affiliés pour consolide des institutions de référence, telles que les universités, afin de consacrer l'évaluation comme une discipline académique et professionnelle majeure.
iii. Instituer des mécanismes de transfert de compétences permettant aux praticiens de bénéficier de l'expertise de professionnels africains de haut niveau.

iv. Collaborer avec les partenaires au développement pour favoriser l'émergence et l'adoption de cadres évaluatifs en phase avec l'identité africaine, tout en plaidant pour leur intégration dans les évaluations futures.
v. S'engager auprès des agences de coopération pour explorer les opportunités de développement de pratiques méthodologiques fondées sur les valeurs africaines et militer pour leur inclusion systématique.
vi. Stimuler la production scientifique et la diffusion, dans de revues scientifiques, des connaissances tirées de la pratique de l'évaluation en Afrique.

La Figure 1 propose une représentation métaphorique, sous la forme d'un arbre, des panélistes, exposants et orateurs ayant participé à la session historique de l'AfrEA en 2007. Intitulée « S'approprier l'évaluation », cette session a jeté les bases conceptuelles de ce qui est désormais désigné sous l'acronyme MAE. Cette illustration recense les figu es de proue de cette session, les leaders d'opinion de la rencontre de Bellagio, ainsi que d'autres personnalités éminentes ayant contribué à cette dynamique.

La Conférence de Bellagio marque une étape cruciale dans la conceptualisation d'une évaluation intrinsèquement africaine. Ce forum a été initié sous l'impulsion de Nancy MacPherson, alors en fonction à la Fondation Rockefeller. Le concept fut ultérieurement consolidé par Zenda Ofi , dont la proposition fut ratifiée par la Fondation Rockefeller pour l'organisation des assises de Bellagio. Le programme CLEAR-AA en a assuré le financement ainsi que la facilitation logistique et organisationnelle (https://bit.ly/41K4VKS). S'inscrivant dans le prolongement des résolutions de la quatrième conférence de l'AfrEA, la Conférence de Bellagio a souligné l'impérieuse nécessité de cultiver des capacités d'innovation locales, tout en sanctuarisant le principe du renforcement des capacités en tant que processus endogène. Ces stratégies se doivent de converger avec les impératifs de gouvernance, transcendant la simple réactivité conjoncturelle pour instituer une redevabilité ancrée sur l'efficience, avec pour ambitions c dinales

Figure 1: Arborescence des panélistes, animateurs et intervenants de la session spéciale AfrEA 2007 consacrée à la MAE.



Remarque: Les clichés en noir et blanc illustrent les intervenants issus du continent africain, tandis que les photographies en couleur mettent en exergue les contributeurs européens et américains.

Source: informations extraites de : AfrEAhttps://bit.ly/4cYO8dd Conférence de Bellagio de 2012.

La Conférence de Bellagio marque une étape cruciale dans la conceptualisation d'une évaluation intrinsèquement africaine. Ce forum a été initié sous l'impulsion de Nancy MacPherson, alors en fonction à la Fondation Rockefeller. Le concept fut ultérieurement consolidé par Zenda Ofi , dont la proposition fut ratifiée par la Fondation Rockefeller pour l'organisation des assises de Bellagio. Le programme CLEAR-AA en a assuré le financement ainsi que la facilitation logistique et organisationnelle (https://bit.ly/4vEhJ2Z). S'inscrivant dans le prolongement des résolutions de la quatrième conférence de l'AfrEA, la Conférence

de Bellagio a souligné l'impérieuse nécessité de cultiver des capacités d'innovation locales, tout en sanctuarisant le principe du renforcement des capacités en tant que processus endogène. Ces stratégies se doivent de converger avec les impératifs de gouvernance, transcendant la simple réactivité conjoncturelle pour instituer une redevabilité ancrée sur l'efficience, avec pour ambitions c dinales :

- L'excellence de la gouvernance et l'exigence de redevabilité envers les citoyens et les partenaires institutionnels.
- L'exaltation du potentiel d'innovation en matière d'évaluation sur le continent africain.
- L'émergence de « nations apprenantes », vouées à la réflexio prospective et aux mutations structurelles.
- La stimulation du leadership intellectuel par le biais de pôles d'excellence analytique (universités, centres de recherche), afi de consolider leur statut d'institutions indépendantes et de laboratoires d'idées (think tanks).
- Le développement des connaissances et leurs contributions au patrimoine cognitif universel.

Le déploiement d'une stratégie visant à densifier le corpus de connaissances sur l'évaluation en Afrique repose sur les actions spécifiques suivantes :

- Instituer, compiler et classifier un référentiel transparent des connaissances relatives aux évaluations africaines.
- Cartographier de manière exhaustive les compétences actuelles et les initiatives de renforcement des capacités en matière d'évaluation sur le continent.
- Assurer la diffusion des référentiels et des cartographies ainsi élaborés auprès de la société civile africaine.
- Évaluer la demande émanant des institutions académiques spécialisées, des cercles de réflexion et des projets d'évaluation, afin de sceller des partenariats dévolus à la production de connaissances inédites, en s'appuyant sur les paradigmes,

les perceptions et les applications de l'évaluation ancrés dans les réalités africaines.
- Documenter et vulgariser les approches méthodologiques et les résultats des recherches théoriques et pratiques conduites sur le continent.

Une résolution complémentaire visait à catalyser un mouvement d'envergure en faveur d'un leadership éclairé, apte à professionnaliser le métier d'évaluateur en Afrique et à soutenir les politiques de développement. Cet engagement se décline à travers :

- L'intégration dans les cadres, politiques et stratégies aux échelles nationale et régionale.
- L'influence sur l'aide internationale et les régimes mondiaux impactant le développement du continent.
- La prise en compte de la pluralité des nouveaux acteurs et des mécanismes émergents de financement du développement
- La reconnaissance de la dimension axiologique et culturelle — imprégnée de valeurs et de croyances — inhérente au développement et à l'évaluation.
- L'ancrage de la théorie et de la pratique de l'évaluation dans les réalités sociétales africaines (Rapport de la conférence de Bellagio, 2012, pp. 13-14).

AFREA ET LE SUD GLOBAL

L'AfrEA est membre de l'Initiative Sud-Sud (S2SE). L'objectif fondamental de la S2SE est de pallier les asymétries mondiales régissant les processus décisionnels, la production de connaissances et l'allocation des ressources au sein de l'écosystème de l'évaluation. Il s'agit de permettre au Sud global de contribuer de manière décisive à un développement durable et transformationnel, guidé par des évaluations refl - tant ses propres savoirs, réalités et philosophies. La S2SE est pilotée par les cinq associations régionales d'évaluation du Sud — désignées

sous l'acronyme VOPES (Organisations bénévoles pour l'évaluation professionnelle) — couvrant l'Afrique, l'Asie du Sud, l'Asie-pacifique, les Caraïbes et l'Amérique latine. En sa qualité de membre, l'AfrEA a la responsabilité de promouvoir l'adoption et la mise en œuvre de ces dynamiques transformatrices. Dans sa note conceptuelle de 2018, la Coopération Sud-Sud dénonce le postulat selon lequel les productions du Nord global seraient intrinsèquement supérieures ou scientifiqu - ment plus robustes, reléguant de facto le Sud global au rang de récipiendaire passif de modèles préétablis. La S2SE souligne la faible visibilité des travaux originaux issus du Sud et déplore le caractère unidirectionnel du transfert de connaissances. Dans ce contexte, les évaluations commanditées, les systèmes de suivi et évaluation et les programmes de formation demeurent largement tributaires des paradigmes hégémoniques du Nord, occultant les complexités contextuelles façonnées par les cultures et les traditions du Sud. La S2SE déplore en outre la prégnance des cadres analytiques imposés par les bailleurs de fonds, dont l'obsession pour les résultats immédiats occulte les approches favorisant l'adaptation de la collecte et de l'analyse des données aux spéci - cités locales. Elle déplore également que le renforcement des capacités se limite souvent à une simple transmission de savoirs exogènes. Plus préoccupant encore, les formateurs sont fréquemment imprégnés des idéologies et des cadres conceptuels du Nord, ce qui entrave l'éclosion de perspectives novatrices et d'idées inspirantes issues du Sud.

Face à ces enjeux, l'initiative S2SE a déployé un plan stratégique triennal. Celui-ci vise à orchestrer une campagne mondiale collaborative destinée à inverser ces asymétries structurelles au sein de l'écosystème de l'évaluation, en s'articulant autour de quatre objectifs majeurs :

1. **Sensibilisation, renforcement des capacités et incitations**
   Accroître la sensibilisation, consolider les compétences et catalyser la demande en faveur de l'intégration des paradigmes et des connaissances issues du Sud dans les processus décisionnels relatifs à la production de données probantes. Cela concerne la définition des objets d'évaluation, l'identificatio des parties prenantes, les bénéficiai es ainsi que les cadres

méthodologiques, tant au sein des programmes d'aide et du secteur public que dans d'autres domaines d'intervention.

2. **Visibilité, positionnement et influenc**
   S'investir pleinement au sein des instances décisionnelles qui configu ent les champs de l'évaluation et du développement, à l'échelle locale comme mondiale. L'objectif est de garantir que les perspectives des évaluateurs, chercheurs et décideurs du Sud occupent une place prépondérante dans la définition des agendas de recherche, l'allocation des ressources et les mécanismes de gouvernance de l'évaluation et du développement.
3. **Connaissances et données probantes issues des pays du Sud**
   Exalter la visibilité et asseoir l'autorité des connaissances et des données probantes émanant du Sud, en assurant le recensement, l'édition et la diffusion des travau existants. Parallèlement, il s'agit de générer des corpus de connaissances inédits et des recherches empiriques sur les leviers de réussite du développement dans les pays du Sud, en élucidant les causalités, les modalités opératoires, les profils des bénéficia es ainsi que les spécificité contextuelles.
4. **Nouveaux espaces et acteurs vecteurs de changement**
   Amplifier l'influence des évaluateurs du Sud afin qu'i s'engagent activement dans les nouveaux espaces et auprès des acteurs émergents qui constituent les forces motrices des transformations mondiales dans le Sud. Cela inclut notamment les investissements privés, les investissements à impact social, la philanthropie ainsi que les mouvements de jeunesse (S2SE, 2018).

Par ailleurs, la S2SE a souligné l'impératif de cultiver, chez les professionnels de l'évaluation du Sud, un sentiment de fierté et une compréhension approfondie des expériences, des systèmes de valeurs, des perspectives et des philosophies endogènes. Ces éléments sont jugés essentiels pour enrichir et faire progresser la profession d'évaluateur

à l'échelle internationale. Pour concrétiser cette ambition, il a été proposé d'institutionnaliser des « Prix d'excellence » visant à renforcer la fierté professionnelle, la crédibilité et le positionnement stratégique des évaluateurs et leaders du Sud qui valorisent et promeuvent les connaissances et les pratiques endogènes en matière d'évaluation (S2SE 2018).

Dans cette optique, la S2SE visait à :

1. Fédérer des experts en gestion des connaissances et en innovation afin de ehausser la valeur des savoirs singuliers issus du Sud, souvent confinés dans la littératu e grise, non publiés officiellement ou difficilement accessibles au gr public.
2. Exploiter le potentiel des technologies numériques pour permettre aux évaluateurs du Sud de diffuser leurs travaux via des canaux de communication tant conventionnels que novateurs, notamment par le biais de plateformes multilingues.
3. Déployer des efforts soutenus pour p omouvoir l'édition et la diffusion — sous formats imprimés, numériques et non conventionnelle — des travaux réalisés dans les pays du Sud et du Nord. Il s'agit également d'accroître la visibilité des produits de connaissance illustrant l'excellence des pratiques du Sud global, en mettant en exergue les contextes, les valeurs, les cultures, les philosophies et les trajectoires historiques singulières de ces régions.

Les résolutions et ambitions portées par l'AfrEA, émanant successivement de sa 4e conférence en 2007, de la conférence de Bellagio en 2012, des recommandations du document conceptuel de 2015 ainsi que des résolutions S2SE, synthétisent la finalité de la MAE et définissent les stratégies opérationnelles nécessai es à l'accomplissement de ses objectifs.

Tableau 1: Objectifs et résultats attendus de la S2SE

Objectifs	**Résultats**
Sensibilisation, renforcement des capacités et incitations	• Données sur les dépenses actuelles et l'ampleur des évaluations destinées à bénéficier au Sud Globa • Cartographie des principaux influenceurs et décideur • Lauréats des concours et exemples de meilleures pratiques d'évaluations authentiques du Sud Global • Événements de sensibilisation et produits de communication dans les 5 régions • Engagements avec des institutions d'études endogènes • Renforcement des capacités en collaboration avec les acteurs mondiaux du renforcement des capacités en évaluation (ECD) • Modèle économique pour le rayonnement global
Visibilité, positionnement et influenc	• Carte d'engagement critique – niveaux national, régional et mondial • Changements négociés – gains rapides • Projets pilotes pour les changements complexes • Portefeuille d'études de cas illustrant la réduction des asymétries et enseignements tirés • Proposition de Phase 2 pour un déploiement à grande échelle
Connaissances et données probantes du Sud Global	Inventaire des principaux produits de connaissance du Sud Global dans chacune des 5 régions • Nouveaux produits de connaissances endogènes du Sud Global • Publication de travaux sélectionnés (formats numérique et imprimé) • Programmes de soutien à la recherche et au développement (R&D) • Système d'incitation pour la cartographie et la publication de travaux préliminaires • Contenu Web – nouvelles formes d'édition, blogging, etc. • Lauréats des prix de l'innovation – nouvelles connaissances et preuves inédites • Portefeuille élargi de produits de connaissance • Nouveaux partenariats avec des courtiers de connaissances, des pôles d'innovation et des plateformes – niveaux régional et mondial

Tableau 1: Objectifs et résultats attendus de la S2SE *(suite)*

Objectifs	Résultats
Nouveaux espaces et acteurs vecteurs de changement	Identification et cartographie de nouveaux espaces, de nouveaux acteurs et des groupes constitués de la nouvelle génération • Nouveaux partenariats et expériences avec de nouveaux acteurs mondiaux qui favorisent le changement dans les pays du Sud • Nouveaux partenariats et meilleure compréhension du rôle de l'innovation dans l'évaluation dans les pays du Sud. • Nouvelles approches et nouveaux cadres pour l'évaluation dans les pays du Sud • Modèle commercial émergent pour les évaluateurs dans les pays du Sud.

Les résolutions et ambitions portées par l'AfrEA, émanant successivement de sa 4e conférence en 2007, de la conférence de Bellagio en 2012, des recommandations du document conceptuel de 2015 ainsi que des résolutions S2SE, synthétisent la finalité de la MAE et définissent les stratégies opérationnelles nécessaires à l'accomplissement de ses objectifs.

ESSENCE ET PRATIQUE DE LA MAE

La MAE suscite aujourd'hui une effervescence intellectuelle notable, comme en témoignent la multiplication des communications lors de conférences internationales, la prolifération de webinaires, ainsi que l'abondance d'articles, de blogs, d'ouvrages et de publications dans des revues scientifiques de premier plan. La MAE « a émergé de nouveau comme un axe fondamental du débat théorique et pratique sur le continent africain, apportant une contribution substantielle au dialogue mondial sur l'évaluation » (Michelitsh, 2019). L'essence même de cette approche s'enracine dans les délibérations approfondies et les résolutions et recommandations issues des conférences de l'AfrEA

(2007, 2013), les conclusions de la Conférence de Bellagio (2012), ainsi que dans l'analyse prospective du paysage de l'évaluation africaine parrainée par EvalPartners (2023). Elle se nourrit également des débats internationaux sur les attributs de l'évaluation, auxquels s'agrègent les discours contemporains relatifs à la décolonisation et à l'indigénisation des savoirs et des pratiques de l'évaluation.

OBJECTIF ET SUBSTANCE DE LA MAE

Il existe un consensus manifeste sur le fait que la MAE doit impérativement remettre en question :

- La pratique actuellement dominante consistant à concevoir des outils d'évaluation sans accorder une attention suffisant aux contextes qui prévalent à l'échelle mondiale, tout en prenant l'initiative explicite de reconnaître et de valoriser la diversité africaine telle qu'elle se manifeste à travers la pluralité des cultures, des religions, des langues, des trajectoires historiques, des genres, des appartenances ethniques, entre autres dimensions constitutives.
- La nature extractive des pratiques conventionnelles : Ce modèle suscite des interrogations légitimes parmi les parties prenantes quant aux bénéfices réels et pérennes dont les communautés jouissent effectivement au terme des processus d'évaluation.
- Les démarches évaluatives qui tendent à présenter les projets comme des succès irréprochables, alors que les réalités empiriques observées sur le terrain révèlent souvent des situations divergentes, voire contradictoire.
- La marginalisation, voire l'occultation, des méthodes africaines de collecte de données, telles que les récits, les contes populaires, la musique, la danse, les traditions orales, ainsi que l'usage des langues africaines dans les processus d'évaluation.

L'agenda de la MAE doit intégrer l'élaboration de stratégies spécifiques, pensées pour épouser les contextes locaux et définir des indicateurs en adéquation étroite avec les dynamiques de développement endogènes. L'évaluation doit être érigée en instrument de transformation au service du développement. Par conséquent, la MAE se doit de résorber la fracture entre la conception théorique du développement et les modalités effectives de sa mesure. Cela exige des praticiens qu'ils explicitent les systèmes de valeurs et les croyances des sociétés africaines, et qu'ils recentrent le discours évaluatif lors de la définition des critères de succès, de la production de rapports et de la diffusion des conclusions. Ces perspectives sont cruciales pour définir l'ontologie de la MAE, son agenda et ses acteurs clés. Un évaluateur du document conceptuel de l'AfrEA de 2015 affirmait à ce ti e :

> « Si le paradigme du développement est réorienté de telle sorte que les partenaires communautaires s'approprient les ressources — non plus comme appartenant aux «bailleurs», mais comme étant leur propre bien — une nouvelle dynamique évaluative émergera. Si les principes de la pensée évaluative sont mobilisés dès les prémices de l'intervention et si la responsabilité de définir la réussite est confiée aux communautés, alors apparaîtront des indicateurs inédits, insoupçonnés par les praticiens classiques. En Afrique, les communautés défendront avec vigueur ce qu'elles possèdent et maîtrisent, mais observeront avec circonspection ce que les experts extérieurs prétendent qu'elles possèdent. »

Une autre position largement partagée soutient que la MAE doit être appréhendée comme un concept fondamentalement transdisciplinaire. Elle doit puiser sa sève dans l'histoire africaine, l'anthropologie, les sciences politiques, la sociologie, la philosophie, la littérature orale et les systèmes de connaissances ancestraux. Une telle posture est indispensable pour soutenir et évaluer une « théorie du changement » rendant compte de l'interdépendance entre les individus et leur écosystème, tout en valorisant des systèmes de valeurs qui favorisent la synergie

entre diffé ents régimes de savoirs. Dès lors, l'Évaluation conçue en Afrique appelle à la mobilisation de leaders d'opinion issus de disciplines et de systèmes de connaissances diversifié . Si le document conceptuel de Chilisa (2015) a marqué un jalon essentiel en théorisant la MAE pour éviter qu'elle ne devienne un simple slogan à la mode, il demeure impératif d'aboutir à une définition concise et consensuelle (Omosa, 2019). À cet égard, Omosa (2019) propose une définition opérationnelle : la MAE est *une évaluation conduite conformément aux standards de l'AfrEA, employant des méthodes ou des approches localisées afin d'aligner l'exercice évaluatif sur les modes de vie et les aspirations des populations africaines, tout en promouvant les valeurs fondamentales du continent (Omosa,2019 :93).*

CONTROVERSE AUTOUR DE LA MAE

La problématique du choix terminologique

L'analyse croisée des données issues d'entretiens approfondis et de la littérature scientifique révèle qu'une fraction minoritaire d'acteurs récuse la pertinence, voire le réalisme, du terme « Évaluation made in Africa » (MAE). À ce propos, Yantio (2012) formule une réserve substantielle :

> *« Étant originaire du Cameroun et, par extension, du continent africain, je ne saurais concevoir que mon éthos de chercheur se distingue intrinsèquement de celui de mes pairs issus d'autres zones géographiques, qu'il s'agisse de pays développés ou en développement. Il me parait inopportun de recourir à une nomenclature spécifique pour qualifier les recherches menées par des chercheurs locaux, si ce n'est pour souligner le fait que leurs travaux sont contextualisés. »*

Dans la même optique, une personne interrogée a exprimé la position suivante :

> *« [...] l'existence d'une MAE est conceptuellement infondée ; il n'existe que des évaluations opérées au sein de contextes locaux singuliers. Il n'y a que des évaluations de qualité, lesquelles intègrent les spécificités d'un environnement donné [...] il ne s'agit pas tant d'une évaluation originellement africaine que d'une pratique rigoureuse attentive aux contingences contextuelles. »*

Les universitaires souscrivant à cette thèse sont mus par l'appréhension que les paradigmes africains ne soient réduits à une forme d'exotisme, compromettant ainsi leur crédibilité et favorisant leur marginalisation au sein des forums internationaux de l'évaluation. Toutefois, cette crainte semble dépourvue de fondement empirique, dans la mesure où la sphère académique internationale exhorte explicitement les chercheurs africains, les intellectuels locaux et les dépositaires de savoirs historiquement subalternisés à contribuer de manière décisive à la production mondiale de connaissances. Par ailleurs, certaines personnes interrogées ont suggéré que la réticence de quelques universitaires africains à s'approprier le concept de MAE pourrait trahir la persistance d'une aliénation intellectuelle, ou « esprit colonisé ». Celle-ci se manifesterait par une valorisation asymétrique des épistémologies occidentales et par un « esprit captif » (Alatas, 2004), enclin à la reproduction acritique des cadres de pensée hégémoniques en matière de recherche.

LA MAE FACE AU PRISME DE LA PLURALITÉ AFRICAINE

La pratique de l'évaluation, lorsqu'elle est appréhendée par des prismes exogènes, est souvent confrontée à l'argument de l'hétérogénéité radicale du continent, laquelle ferait obstacle à l'émergence d'une vision du monde homogène ou monolithique. Dès lors, est-il légitime de revendiquer une historiographie de l'évaluation et un socle de valeurs génériques proprement africains qui seraient applicables à l'ensemble du continent ? Existe-t-il des pratiques ou des modèles d'évaluation spécifiquement endogènes ? Parmi les experts sollicités

par voie de questionnaire, l'un d'eux a opposé une fin de non-recevoir à l'idée d'une MAE fondée sur une vision du monde africaine unifiée :

> *« Selon mon analyse, l'Afrique présente une diversité trop foisonnante pour être circonscrite dans une vision monolithique. De la même manière qu'il n'existe pas d'approche exclusivement américaine, canadienne, européenne ou australienne de l'évaluation, la diversité irrigue chaque strate de cette discipline. Je ne perçois aucun intérêt heuristique à traiter l'Afrique comme une entité conceptuelle uniforme. Chaque contexte local se doit d'être respecté et valorisé — là réside l'essentiel — mais il n'existe nulle perspective africaine générique, ni d'archétype mythique. Elle est inexistante. Ne l'imposez pas artificiellement, cela serait dépourvu de sens.*

S'il est universellement admis que l'évaluation en Afrique doit être contextualisée pour garantir son adéquation culturelle et sa pertinence sociale, le débat se cristallise sur la capacité des chercheurs à forger des théories enracinées dans des paradigmes africains, et sur l'existence même de ces derniers. Bien qu'il soit exact qu'aucune approche ne soit strictement étiquetée par une nationalité occidentale unique, l'allégorie de « l'arbre de l'évaluation » (Carden, F. et Alkin, M., 2012) démontre que les modèles dominants sont intrinsèquement liés à l'histoire et à la culture euro-américaines. À titre d'illustration, l'évaluation axée sur la théorie de Michael Patton ou le modèle axé sur les objectifs de Tyler sont des constructions intellectuelles nées aux États-Unis et reconnues comme relevant de la propriété intellectuelle de chercheurs américains. Mertens et Wilson (2012) inscrivent d'ailleurs les modèles tylériens dans le paradigme post-positiviste, tandis que l'approche de Patton relève du pragmatisme, deux cadres ancrés dans l'épistémologie occidentale. Carden et Alkin (2012) soulignent en outre la vacuité de théoriciens issus des pays à revenu faible ou intermédiaire dans cette généalogie. Ils appellent donc les évaluateurs de ces régions à enrichir le champ disciplinaire en élaborant des pratiques et des théories ancrées dans leurs réalités endogènes. Il convient toutefois de préciser que la MAE n'est pas une doctrine rigide, mais un effort de visibilisation de

la pluralité des approches inspirées par les multiples expressions de l'identité africaine.

TOUTES LES ÉVALUATIONS N'ONT PAS NÉCESSAIREMENT VOCATION À RELEVER DE LA MAE

Certains participants ont également soutenu que l'ensemble des évaluations n'avaient pas impérativement vocation à être conduites selon les principes de la MAE. L'un d'entre eux a formulé l'observation suivante :

> « La MAE devrait constituer une méthode parmi d'autres, mobilisable dans le cadre de certaines évaluations et pour des contextes et finalités spécifiques, sans pour autant être érigée en processus universalisable ni appliquée de manière systématique. Nous ne saurions soutenir que toute évaluation conduite en Afrique doive impérativement relever de la MAE. Telle n'est pas ma position. Je considère que nous continuerons à mener des évaluations selon des modalités plus traditionnelles ; les bailleurs de fonds privilégient, en effet, des évaluations conçues prioritairement pour satisfaire à leurs propres exigences. »

Cette position entre cependant en dissonance avec l'appel international lancé aux évaluateurs les invitant à accorder une attention accrue au rôle de la culture dans l'évaluation, ainsi qu'à explorer des approches culturellement appropriées, endogènes et postcoloniales, susceptibles d'ouvrir de nouvelles perspectives dans divers contextes évaluatifs grâce à des outils et des méthodes élargissant la portée et la profondeur des pratiques existantes. En définitive, la MAE ne doit pas être perçue comme un bloc monolithique, mais comme un continuum : elle s'étend des démarches les moins contextualisées jusqu'aux approches les plus profondément imprégnées des ontologies et des visions du monde africaines.

ÉCUEILS CONCEPTUELS ET DÉCONSTRUCTION DES MYTHESS

Bien que la MAE cristallise désormais les attentions dans les discussions mondiales sur l'évaluation et de la littérature pluridisciplinaire, sa porosité conceptuelle demeure un défi majeur, au point de fragiliser son potentiel transformateur. Les délibérations foisonnent quant à l'ontologie de la MAE, sans qu'un consensus paradigmatique ne se soit encore cristallisé. Omosa (2019) souligne que cette fragmentation discursive a engendré une compréhension dissonante du concept, favorisant l'émergence de postulats erronés qui entravent son déploiement. Parmi ces points de friction figu ent notamment : les mythes du protectionnisme, les mythes de la science face à la « sorcellerie », le mythe de la neutralité de la méthode scientifique, le clivage entre inventivité et imitation et les tensions inhérentes à l'approche adaptative.

Les mythes du protectionnisme : L'un des paradigmes fallacieux freinant l'adhésion à la MAE réside dans la perception de cette approche comme une forme de « protectionnisme » intellectuel. Ce biais interprétatif suggère un rejet systémique des épistémologies du Nord, positionnant la MAE comme un « concurrent plutôt qu'une alternative, voire un partenaire ». Or, les promoteurs de la MAE et des cadres conceptuels associés stipulent explicitement que cette démarche n'opère aucune exclusion à l'égard des autres systèmes de connaissances. Une autre méprise consiste à appréhender la MAE comme un dogme monolithique applicable uniformément à l'ensemble du continent, occultant sa nature de cadre d'orientation dédié à des évaluations finement contextualisées et localisées

L'approche adaptative : entre intégration et dilution : Un débat persistant interroge les modalités d'hybridation entre les méthodologies conventionnelles du Nord et les approches de la MAE. La problématique se résume à cette interrogation soulevée par un participant : « peut-on promouvoir une révolution tout en demeurant inféodé à la structure dominante ? » Le risque majeur réside dans la dilution de la

MAE dans des discussions transversales sur l'« évaluation transformative », où elle tend à se dissiper dans les problématiques globales de l'Anthropocène. Les modalités opératoires de cette intégration, ainsi que ses plus-values distinctives, souff ent encore d'un déficit de visibilité. Mbava et Chapman (2020) soulignent les apories de l'approche adaptative, notant qu'elle présente des limites dès lors que la phase de conceptualisation et l'ingénierie théorique demeurent exogènes au continent. Néanmoins, Mbava (2017) a formalisé un cycle d'évaluation réaliste adapté, érigeant la méthode Lekgotla en pivot de la collecte de données qualitatives, de la consolidation des relations et de la quête de consensus entre les parties prenantes. Ce modèle, désormais stabilisé dans sa démarche et ses bénéfices, appelle une mise à l'épreuve empirique par les praticiens, tant en Afrique qu'à l'échelle internationale.

Le mythe de la divergence : inventivité contre imitation : Un enjeu crucial pour la MAE consiste à expliciter sa singularité face aux approches « centrées sur l'humain », telles que les évaluations participatives, d'autonomisation ou transformatives. Cette exigence de distinction s'oppose à un certain essentialisme occidental, souvent inapte à valoriser les spécificités des altérités culturelles. Cet essentialisme perpétue une pensée binaire, héritage de la période coloniale, qui attribue à l'Occident le monopole de l'inventivité et de l'abstraction, tout en reléguant les acteurs non-occidentaux au rang de simples « imitateurs », présumés incapables de théorisation et confinés à une pensée purement concrète (Blaut, 1993). Au-delà de cet impératif de divergence, une minorité d'observateurs considère que l'évaluation participative demeure, en tant que corpus de connaissances, à un stade de développement encore embryonnaire. À l'inverse, la majorité des acteurs s'accorde à dire que le problème ne relève pas d'un sous-développement structurel, mais bien d'un déficit de visibilité systémique, entretenu par une forme d'indiffé ence, voire d'hostilité, des cercles académiques occidentaux envers les régimes de savoirs hétérogènes.

Les mythes de la science face à la « sorcellerie » : Dans l'examen des défis inhérents à une évaluation des politiques publiques ancrée dans

l'éthique de l'Ubuntu, Uwezeyimana (2020) souligne une fracture épistémologique majeure :

> « La plupart des conceptions africaines endogènes de la causalité, ainsi que les croyances en la magie et aux puissances surnaturelles associées à la philosophie de l'Ubuntu et au communalisme, n'ont pas fait l'objet d'une démonstration systématique et scientifique » (p. 125)

La théorie de Blaut (1993) sur le modèle du monde imposé par l'hégémonie coloniale illustre comment le diffusionnisme européen a instauré une dichotomie binaire : les Occidentaux, détenteurs exclusifs de la « raison scientifique », s'opposent aux « autres », renvoyés à une prétendue « sorcellerie ». Ce cadre théorique constitue un levier analytique puissant pour déconstruire et récuser les préjugés stigmatisants à l'égard de l'altérité. En réalité, l'adhésion aux sphères du métaphysique n'est nullement l'apanage du continent africain. René Descartes lui-même, philosophe, mathématicien, scientifique et figu e de proue du rationalisme, attribuait la genèse de sa méthode à une révélation surnaturelle, affirman avoir été investi par l'« Esprit de vérité » (Billman, 2019). De même, l'herméneutique de Wilhelm Dilthey et sa méthodologie de l'interprétation tirent leur étymologie d'Hermès, dieu de la mythologie grecque doté du pouvoir de transmettre aux mortels les messages des dieux (Chilisa & Preece, 2005 ; Neuman, 1997). Dans Macbeth, Shakespeare illustre comment Lady Macbeth et les trois sorcières conspirent pour assassiner Duncan, et comment Lady Macbeth est devenue la quatrième sorcière. Dans la modernité occidentale, la volonté de dominer ou d'annihiler les systèmes de connaissances concurrents ne s'articule plus autour du stigmate de la sorcellerie traditionnelle, mais emprunte des mécanismes sophistiqués de contrôle cognitif. Pour prendre la pleine mesure de l'argumentaire d'Uwezeyimana (2020), une interrogation s'impose : est-il purement superstitieux, et donc négligeable pour l'évaluateur, que les femmes d'une communauté rejettent la consommation de poulets de deux mois par fidélité à leurs impératifs culturels ? Un évaluateur inféodé à l'empirisme

baconien imputera ce refus aux croyances supposément superstitieuses de ses femmes. De même, est-il insignifiant qu'une communauté déserte un dispensaire construit sur un site sacré ? Une posture post-positiviste, arc-boutée sur une réalité unique et mesurable, disqualifiera ces comportements comme des manifestations d'ignorance ou de sorcellerie, occultant ainsi la profondeur des réalités vécues.

Le mythe de la neutralité de la méthode scientifique : Une certaine orthodoxie soutient que la science est universelle, que les données sont invariantes quel que soit le terreau géographique et que l'objectivité inhérente à la méthode scientifique ne saurait être altérée par la subjectivité des réalités contextuelles. Cette posture entre en collision frontale avec le mouvement de décolonisation des méthodologies de recherche et d'évaluation. Comme évoqué lors de la dernière conférence de l'AfrEA, les « quatre grands paradigmes » — post-positivisme, constructivisme, pragmatisme et transformisme — ont historiquement façonné des codes, des règles et des méthodes spécifique pour interroger, analyser, rapporter et diffuser ce qui est considéré comme la vérité.

Le dogme d'une vérité objective, propre au post-positivisme, subit la critique des constructivistes, pour qui la connaissance est une architecture sociale subjective. Dans le paradigme transformatif, la vérité se définit par les rapports de force et la praxis orientée vers le changement social. Il est donc manifeste que la prétention à une réalité unique et immuable relève d'un ancrage philosophique spécifique vigoureusement contesté par d'autres courants épistémologiques. Ce qui a cruellement fait défaut lors des assises de l'AfrEA est une réflexion approfondie sur la viabilité d'un paradigme strictement endogène. L'illusion de neutralité scientifique souligne la nécessité d'une formation qui sensibilise les évaluateurs à la subjectivité inhérente à la science et à la manière dont chaque modèle d'évaluation est le produit d'une vision du monde singulière. Faire usage d'un modèle d'évaluation sans en maîtriser les soubassements paradigmatiques revient à s'engager sur une voie périlleuse, privé de toute acuité analytique (Chilisa, 2024).

CONCLUSION

En définitive, ce chapitre retrace l'épopée de « l'Évaluation « made in Africa »(MAE), soulignant sa contribution cardinale à la métamorphose des pratiques d'évaluation sur le continent. Émergée au tournant des années 2000 en réaction à l'imposition de cadres normatifs exogènes, la MAE ambitionne de replacer les systèmes de valeurs, les épistémologies et les contextes culturels africains au centre de l'évaluation. L'AfrEA a joué un rôle moteur dans la promotion d'évaluations de haute qualité, endogènes et en phase avec la multiplicité des trajectoires historiques du continent. Bien que la MAE ait acquis une reconnaissance et une légitimité croissantes, des défis substantiels subsistent : la stabilisation de sa définition, l'intégration de la philosophie africaine dans les méthodologies d'évaluation et l'intégration des théories et pratiques endogènes dans les approches dominantes, ainsi que les enjeux éthiques liés aux rapports de pouvoir qui structurent les processus d'évaluation. Ces complexités imposent le recours à des approches interdisciplinaires et à des méthodes mixtes (Chilisa, 2023), tout en exigeant un dialogue constant sur les fondements conceptuels, théoriques et pratiques de la MAE. L'avenir de l'évaluation en Afrique repose sur une collaboration étroite entre évaluateurs, décideurs et communautés issues de cultures diverses afin de parvenir à une compréhension partagée et opérationnelle de la MAE. En plaçant les perspectives africaines au centre de l'analyse évaluative, cette approche ouvre la voie à un écosystème de l'évaluation plus inclusif, plus réactif et plus durable à travers l'ensemble du continent.

RÉFÉRENCES

AfrEA. (2007). *Évaluer le développement, développer l'évaluation : une voie vers l'avenir de l'Afrique – S'approprier l'évaluation*. Rapport sur le volet spécial de la 4e conférence de l'AfrEA.

Africa Thought Leaders Forum. (2012). *Évaluation et développement : élargir le leadership intellectuel en Afrique*. Rapport de la conférence de Bellagio.

Alatas, S. H. (2004). L'esprit captif et le développement créatif. *Revue internationale des sciences sociales.*

Billman, J. A. (2019). *S'attaquer au domaine complexe de l'évaluation* (thèse de doctorat non publiée).

Blaut, J. M. (1993). *Le modèle du monde du colonisateur : diffusionnisme géogr - phique et histoire eurocentrique* (vol. 1). Guilford Press.

Carden, F., & Alkin, M. A. (2012). Les racines de l'évaluation : une perspective internationale. *Revue d'évaluation multidisciplinaire*, 8(17), 102–118.

Carroll, K. K. (2008). Études africaines et méthodologie de recherche : revisiter la centralité de la vision africaine du monde. *Revue des études panafricaines,* 2(2), 5–27.

Chilisa, B., & Preece, J. (2005). *Méthodes de recherche pour les enseignants en alphabétisation en Afrique.* Pearson Afrique du Sud.

Chilisa, B. (2009). Éthique endogène centrée sur l'Afrique : contester et compléter les modèles dominants. Dans D. M. Mertens & P. E. Ginsberg (Eds.), *The Handbook of Social Science Research Ethics*. SAGE.

Chilisa, B., & Malunga, C. (2012). *Évaluation made in Africa : découvrir les racines africaines de la théorie et de la pratique de l'évaluation*. Document présenté à la conférence de Bellagio.

Chilisa, B. (2012). *Méthodologies de recherche endogènes.* SAGE.

Chilisa, B. (2015). *Document de synthèse sur le concept l'Évaluation made in Africa.* Commandé par l'Association africaine d'évaluation (AfrEA).

Chilisa, B. (2022). *Le paysage de l'évaluation en Afrique : évaluation des progrès réalisés dans la mise en œuvre de la MAE.* Commandé par EvalPartners.

Chilisa, B. (2023). Décoloniser la pratique de l'évaluation en décolonisant les paradigmes. Dans Y. Shan (Ed.), *Fondements philosophiques de la recherche par méthodes mixtes.* Routledge.

Chilisa, B. (2024). Intégrer la théorie de l'évaluation à la philosophie africaine : un atout pour la transformation de l'évaluation. *Revue africaine de l'évaluation*. 12(1).

Chukwudum, E. (Ed.). (1997). *Philosophie postcoloniale africaine : un lecteur critique.* Cambridge, MA :Blackwell.

Cloete, F., Rabie, B., & De Coning, C. (Eds.). (2014). *Gestion de l'évaluation en Afrique du Sud et en Afrique.* African Sun Media.

EvalIndigenous. (2021). *Le réseau EvalIndigenous pour l'évaluation : protocole FINAL – Africains endogènes.*

Forum des Leaders de Bellagio. (2012). *Forum des leaders d'opinion africains : une évaluation et un développement élargissant le leadership intellectuel en Afrique Rapports* de la conférence de Bellagio.

Quatrième conférence de l'Association africaine d'évaluation. (15-20 janvier 2007). *Rapport de la conférence.* Niamey, Niger.

Mbava, N. P., & Chapman, S. (2020). Adapter l'évaluation réaliste aux critères de l'Évaluation made in Africa. *Revue africaine d'évaluation*, 8(1), 11.

Mbava, P. N. (2017). *La valeur potentielle de la méthode d'évaluation réaliste dans les évaluations d'impact des programmes en Afrique du Sud* (thèse de doctorat, Université de Stellenbosch).

Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2020). *Recherche et évaluation en éducation et en psychologie* (5e éd.). SAGE.

Mertens, D. M., & Wilson, A. T. (2012). *Théorie et pratique de l'évaluation des programmes : guide complet* (1re éd.).

Neuman, W. L. (1997). *Méthodes de recherche sociale*. Allyn & Bacon.

Omosa, O., & Archibald, T. (2019). *Vers la définition et la p omotion de l'évaluation made in Africa*, 1, 32–43.

Déclaration de Paris. (2012). *Programme d'action d'Accra.*

OCDE. http://www.oecd.org/dataoecd/30/63/43911948.pdf

S2SE. (2018). *Remédier aux asymétries dans l'évaluation mondiale : évaluer les pays du Sud – Proposition finale phase 1 : 2018-2021*

Uwizeyimana, D. (2020). Ubuntu et les défis de l'app oche d'évaluation des politiques publiques ancrée en Afrique. *Revue des affai es étrangères africaines,* 7(3), 113-129.

Section A

Épistémologie et fondements de la MAE

Chapitre 1

Paradigmes, cadres, méthodes et outils ancrés dans la culture africaine

Bagele Chilisa, Setlhomo Koloi-Keaikitse, Thenjiwe Major et Tiroyaone Kebalepile

RÉSUMÉ

Le présent chapitre propose une analyse exhaustive et rigoureuse de l'intégration des philosophies ainsi que des cadres analytiques d'essence africaine au sein des pratiques contemporaines de l'évaluation. Il postule l'impératif de déployer des méthodologies explicitement indexées sur les perspectives ontologiques et épistémologiques endogènes. L'étude met en exergue les antagonismes structurels et persistants qui opposent les paradigmes euro-occidentaux hégémoniques aux exigences spécifiques des populations issues de contextes postcoloniaux. En s'appuyant sur une synthèse érudite de la littérature scientifique et sur des recherches commanditées, les auteurs démontrent la prégnance et le rôle nodal des philosophies africaines dans la genèse des théories et des pratiques d'évaluation. Les contributions majeures à ce champ de réflexion émanent de chercheurs de premier plan qui préconisent des modèles tels que le paradigme afrocentrique et le paradigme indigène postcolonial. Ce chapitre exhorte à la conception de référentiels d'évaluation en adéquation avec les contextes africains, leur historicité et leurs valeurs communautaires. L'objectif ultime est d'opérer une métamorphose profonde

de l'écosystème d'évaluation en Afrique, en plaçant les systèmes de connaissances endogènes et la dimension relationnelle au cœur du processus d'évaluation, afin de garantir l'équité sociétale et l'intégrité éthique.

INTRODUCTION

De quelle manière peut-on appréhender, selon une perspective d'équité, la mise en œuvre et l'examen des résultats des Objectifs de développement durable lorsque les postulats ontologiques et épistémologiques qui structurent cette discipline entrent en collision avec les visions originelles des peuples anciennement colonisés d'Afrique, ainsi que celles des peuples indigènes de Nouvelle-Zélande, du Canada, d'Australie et des États-Unis ? Les programmes de formation qui persistent à privilégier de manière quasi exclusive les paradigmes euro-occidentaux constituent une menace pour l'émergence et la pérennisation d'une Évaluation made in Africa (MAE). Cette dernière, fondée sur les philosophies et les cosmogonies africaines, aspire à instaurer un modèle d'évaluation capable de servir de socle à la transformation radicale de l'évaluation sur le continent. En réaction à ce péril, l'émergence d'un mouvement de décolonisation des savoirs, lequel promeut les paradigmes endogènes, off e une conjoncture propice au déploiement d'une évaluation enracinée dans le terreau africain et à l'affirmatio de sa visée transformationnelle. L'accent est désormais mis sur une démarche évaluative scrupuleusement attentive aux contextes et aux besoins spécifiques du continent africain (Michelitsch, 2019). Chilisa (2020), de concert avec Chilisa et Mertens (2021), soutient que l'évaluation est plus à même d'épouser les exigences et les réalités intrinsèques des Africains et d'autres sociétés anciennement colonisées lorsqu'elle s'articule autour de modèles évaluatifs distincts, ancrés dans des hypothèses philosophiques explicitement formulées et structurant l'intégralité du processus d'évaluation.

La dialectique paradigmatique ici exposée se fonde sur le rapport commandité par l'AfrEA en 2015, tel que détaillé au chapitre 1. Le

corpus littéraire a fait l'objet d'une triangulation rigoureuse et a été enrichi par les conclusions du rapport commandé par EvalPartners en 2022, dont l'ambition était d'ausculter les visions du monde, les philosophies, les cadres conceptuels et les principes cardinaux guidant la MAE. En complément, une revue exploratoire — s'appuyant sur les normes de publication privilégiées pour les revues systématiques et les méta-analyses. (PRISMA ; Moher et al., 2015 ; Page et al., 2021), ainsi que son annexe dédiée aux revues exploratoires (PRISMA-ScR ; Tricco et al., 2018) — a été menée en 2024 sous l'égide de la Fondation Mastercard. Cette étude visait à synthétiser les philosophies, les cadres méthodologiques et les outils africains actuellement utilisés dans le domaine de l'évaluation.

PHILOSOPHIES AFRICAINES ET ÉVALUATION

En Afrique, l'émergence et la consécration de la philosophie en tant que pivot de l'évaluation sont intrinsèquement liées à l'Association Africaine d'Évaluation (AfrEA) et à l'impulsion visionnaire de ses dirigeants. Feu Sulley Gariba s'est notamment illustré comme le fervent défenseur d'une pratique évaluative ancrée dans les philosophies africaines.

Aux côtés de Michael Patton, il a prononcé le discours inaugural de la quatrième conférence de l'AfrEA organisée en 2007, événement séminal qui a jeté les bases des réflexions thématiques sur l'appropriation souveraine de l'évaluation. C'est lors de ces assises que l'AfrEA a ratifié une déclaration solennelle stipulant que l'évaluation sur le continent doit impérativement s'abreuver aux sources des philosophies, des cosmogonies, des trajectoires historiques et des expériences vécues des peuples africains. Par cette contribution, Sulley Gariba est légitimement considéré comme l'un des pères fondateurs du concept d'Évaluation made in Africa (MAE).

Une synthèse holistique du rapport commandité par l'AfrEA (Chilisa, 2015), de l'étude diligentée par EvalPartners (Chilisa, 2022) et de la revue systématique financée par la Fondation Mastercard

(Chilisa et al., 2024) permet d'identifier les intellectuels ayant œuvré de manière décisive à l'inflexion philosophique du discours sur l'évaluation. Ces chercheurs, principalement issus des régions australe et orientale du continent, démontrent comment les conceptions africaines de la réalité, les régimes de savoirs, les systèmes de valeurs et les substrats culturels configu ent la théorie et la pratique de l'évaluation dans leur globalité. Leurs travaux mettent en évidence la manière dont les conceptions africaines de la réalité, les systèmes de connaissances, les valeurs et la culture influencent la théorie et la pratique de l'évaluation dans son ensemble, notamment à travers des hypothèses relatives à la nature des réalités (ontologie), des connaissances (épistémologie) et des valeurs (axiologie). Cette approche irrigue l'intégralité du cycle évaluatif, depuis la conceptualisation de l'évaluation, jusqu'à la conception, l'analyse et l'interprétation des évaluations, ainsi que la diffusion de leurs résultats. Six figu es de proue, sentinelles de paradigmes profondément enracinés dans l'éthos africain, sont esquissées ci-après :

Asante (1990) : précurseur du paradigme afrocentrique,
Carroll (2008) : promoteur de la vision du monde centrée sur l'Afrikana,
Muwanga-Zake, J. W. F. (2009) : théoricien des paradigmes Ubuntu et afrocentriques,
Chilisa (2011, 2019) : conceptrice du paradigme endogène postcolonial,
Asante et Archibald (2023) : analystes des concepts Ubuntu, Nnoboa et Sankofa,
Kane et Archibald (2023) : pionnières du lien entre Ubuntu et l'afroféminisme.

LE PARADIGME AFROCENTRIQUE

L'introduction formelle de la philosophie dans le champ de l'évaluation remonte aux années 1990, portée par les travaux pionniers de Mole Kete Asante relatifs au paradigme afrocentrique. L'épistémologie de

ce paradigme s'articule autour de la spiritualité, du communalisme, de la coopération synergique et de l'éthique morale. Asante identifie deux principes cardinaux, hérités de la civilisation de la vallée du Nil, comme étant la quintessence de la culture africaine : Ma'at et Nommo.

Nommo : Ce principe stipule que la production et la mobilisation des connaissances doivent impérativement servir l'amélioration tangible de l'existence humaine et communautaire.

Mkabela (2005) a ultérieurement consolidé ce paradigme en soulignant que l'afrocentricité défend le pluralisme des perspectives philosophiques.

Les méthodologies qui en découlent sont forgées au creuset de l'histoire et de la culture africaines, destinées prioritairement aux populations du continent et de sa diaspora. Elles constituent en outre un référentiel de choix pour la recherche et l'évaluation auprès d'autres peuples endogènes marginalisés, partageant des problématiques transversales nées des stigmates du colonialisme (Baugh et Guin, 2006).

LE PARADIGME AFROCENTRIQUE–UBUNTU

Le paradigme afrocentrique exerce une influence prépondérante sur les courants contemporains de la recherche et de l'évaluation. À titre d'illustration, Muwanga-Zake, J. W. F. (2009) articule les préceptes du paradigme afrocentrique en synergie avec la philosophie Ubuntu dans le cadre de l'évaluation d'un programme. Il subsume les piliers cardinaux de l'Ubuntu — notamment la solidarité organique, la coopération collaborative et la quête de consensus — pour les placer au cœur de l'évaluation. Parallèlement, il applique les principes fondamentaux de l'afrocentricité, lesquels imposent aux chercheurs et évaluateurs l'impératif de débusquer les théories implicites, insidieuses ou à teneur raciale, souvent cristallisées au sein des méthodologies hégémoniques de l'évaluation. Selon lui, les praticiens se doivent de légitimer la centralité des idéaux africains et de maintenir une rigueur analytique fondée sur une interprétation souveraine et contextualisée de la réalité.

LA VISION DU MONDE CENTRÉE SUR L'AFRIKANA

Carroll (2008), dont les travaux s'adressent de concert au continent africain et à sa diaspora, établit une corrélation structurelle entre la recherche, l'évaluation et les postulats philosophiques relatifs à la substance de la réalité, de la connaissance et de l'éthique. Carroll théorise la vision du monde centrée sur l'Afrikana, laquelle se caractérise par sept hypothèses fondamentales orientant la recherche et l'évaluation dans les contextes africains. Ces hypothèses embrassent la cosmologie, l'ontologie, l'axiologie, l'épistémologie, la logique, l'idéologie et la téléologie africaines. Elles constituent un appareil conceptuel sine qua non pour tout chercheur ou évaluateur opérant auprès des populations africaines. Globalement, l'œuvre de Carroll consacre la manière dont le sujet s'inscrit dans le cosmos, ainsi que la connexion ontologique, irriguée par l'harmonie, qui unit l'individu à l'univers. Ce paradigme invite à explorer des apories essentielles : comment l'enquête reflète t-elle l'interdépendance de l'univers ? De quelle manière équilibre-t-elle les dimensions tangibles et immatérielles de l'existence ? Comment rend-elle compte du génie communautaire africain et comment participe-t-elle, in fine, à l'émancipation et à la libération des peuples

LE PARADIGME ENDOGÈNE POSTCOLONIAL

Bagele Chilisa est adoubée par de nombreux auteurs comme une figu e tutélaire de la décolonisation de la recherche dans les pays du Sud (Van den Berg, 2023). D'autres, à l'instar de Blaser-Mapitsa (2022), lui attribuent le mérite d'avoir posé les jalons théoriques du rôle des Systèmes de connaissances des peuples endogènes (IKS) en tant que corpus souverain devant innerver les méthodologies de recherche et d'évaluation. Son ouvrage séminal, *Méthodologies de recherche indigène* (2011, 2019), ainsi que ses autres œuvres (Chilisa, 2009, 2007, 2015, 2017, 2024) et ses collaborations avec Preece (2005), Malunga (2012), Phatshwane (2022) et Mertens (2021), ont contribué de manière déterminante aux méthodologies de recherche et d'évaluation selon quatre axes majeurs. S'inscrivant dans le sillage d'Asante (1990), les travaux de Chilisa érigent les systèmes de

connaissances endogènes africains au rang de courant de pensée autonome, placé sur un pied d'égalité avec l'épistémè occidentale et tout aussi pertinent pour aborder les enjeux mondiaux. Elle met en avant les Systèmes de connaissances endogènes comme des catalyseurs d'inventivité et de théorisation abstraite, capables de générer des modèles ancrés dans le contexte africain tout en étant transposables à d'autres contextes culturels. Chilisa propose ainsi un paradigme endogène postcolonial fondé sur des ontologies et épistémologies relationnelles issues de l'Ubuntu, nourri par la théorie critique et la théorie de la race. Elle a démontré l'opérationnalisation de ce paradigme en appliquant les théories postcoloniales et la théorie critique à la recherche qualitative et aux méthodologies d'évaluation (Chilisa et Phatshwane, 2022), ainsi qu'aux méthodes mixtes (Chilisa, 2024). Elle a également formulé des principes éthiques fondés sur l'ontologie relationnelle et les épistémologies correspondantes (Chilisa, 2022 ; Chilisa et Mertens, 2022)..

Elle approfondit cette réflexion en affirman qu'un paradigme endogène postcolonial partage des hypothèses communes concernant la nature de la réalité, des connaissances et des valeurs avec les peuples endogènes du Canada, de la Nouvelle-Zélande et d'autres sociétés qui ont subi l'esclavage et la colonisation européenne. Dans cette perspective, elle a proposé l'ajout d'une cinquième branche à la métaphore de l'arbre de l'évaluation, qu'elle désigne comme la branche du contexte et des besoins. La relationnalité, la spiritualité, l'ancrage contextuel, la conceptualisation de l'évaluation dès la phase initiale de conception des programmes, ainsi que l'adoption d'une perspective décoloniale, constituent les caractéristiques distinctives de cette branche consacrée aux besoins et aux priorités contextuels. Chilisa aborde l'ontologie relationnelle, l'épistémologie et l'hypothèse axiologique comme suit :

Ontologie relationnelle

Le « nous » englobe ici l'intégralité du vivant et de l'immatériel, de sorte que la réalité africaine fusionne indissociablement les dimensions spirituelles et matérielles (Carroll, 2008). Cette ontologie affirm une interdépendance cosmique génératrice de paix. Pour la recherche

évaluative, l'implication est majeure : il est impératif de mobiliser toutes les strates de la culture et des savoirs endogènes pour conceptualiser les réalités à évaluer et forger les instruments aptes à en saisir toute la complexité.

Chez les Bantous, l'accent est résolument mis sur la primauté d'une structure relationnelle de type « moi/nous » par opposition à la relation « moi/toi », laquelle tend à privilégier l'individu au détriment du collectif. Ce principe est repris et conceptualisé dans la philosophie Ubuntu. Celle-ci exprime une ontologie centrée sur les relations interpersonnelles, les relations avec les êtres vivants et les objets, ainsi que sur une dimension spirituelle de l'existence, laquelle promeut l'amour et l'harmonie entre les peuples et les communautés (Chilisa 2005, 2012). Cette appréhension africaine du réel se manifeste avec une acuité singulière dans la définition même de l'être, condensée dans l'adage suivant :

« Je suis parce que nous sommes ; je ne suis une personne que par l'entremise d'autrui. Je suis «nous» ; je suis parce que nous sommes ; nous sommes parce que je suis, je suis en toi, tu es en moi. » Le « nous » embrasse ici l'intégralité du vivant comme de l'immatériel, de sorte que la conception africaine de la réalité opère une fusion indissociable des dimensions spirituelle et matérielle (Carroll, 2008). L'ontologie africaine reconnaît ainsi les relations des peuples avec le cosmos et affirm une interdépendance génératrice de paix, d'amour et d'harmonie. L'implication de cette conception pour la méthodologie de la recherche évaluative réside dans la nécessité de mobiliser l'ensemble des dimensions de la culture, de l'expérience vécue et des systèmes de connaissances endogènes afin de conceptualiser les réalités à évaluer et d'élaborer des techniques appropriées permettant d'accéder à la connaissance de ces réalités.

Épistémologie relationnelle

Une épistémologie relationnelle attire l'attention sur les formes relationnelles de la connaissance, en contraste avec les théories euro-occidentales des modes de connaissance qui privilégient des conceptualisations

individualisées et atomisées du savoir (Thayer-Bacon, 2003). La connaissance y est envisagée comme une construction sociale, co-produite par des sujets en interaction, reliés les uns aux autres, à leur environnement, aux esprits des ancêtres, ainsi qu'à l'ensemble des êtres vivants et non vivants. L'épistémologie africaine s'oriente vers une imagerie à la fois affective et symbolique, de telle sorte qu'un évaluateur attentif à la dimension émotionnelle appréhende la réalité à travers l'interaction féconde entre l'affect et la représentation symbolique (Carroll, 2008). L'accent est ainsi porté sur l'usage des mots, des gestes, de la danse, du chant, du rythme, des croyances collectives solidement ancrées, des concepts et des théories incarnés par des personnes singulières, et conservés dans leurs langues, leurs pratiques, leurs rituels, leurs proverbes, leurs traditions vénérées, leurs mythes et leurs récits populaires, afin d'accéder au sens ou d'en assurer la transmission (Carroll, 2008 ; Chilisa, 2012). Ces modes de connaissance constituent le socle à partir duquel s'opère le choix des méthodes aptes à accéder à une réalité intrinsèquement corrélée au sujet connaissant ; ils off ent également des modalités de validation et de vérification de cette réalité, inscrites dans un horizon relationnel.

Axiologie relationnelle

L'axiologie, comprise comme l'étude séminale de la nature des valeurs, s'attache à résoudre cette interrogation téléologique fondamentale : quels principes érigeons-nous en finalités souveraines ? Dans la vaste mosaïque des sociétés africaines, l'ordonnancement des systèmes de valeurs procède d'une dialectique entre le respect d'autrui et la dignité du soi. Ce respect mutuel se cristallise autour du concept d'« humanité » ou de « personnalité » appréhendé non comme une simple vertu individuelle, mais comme le principe architectonique de la vie sociale (Segobye, 2000 :3). Une axiologie relationnelle s'ancre par essence dans les postulats ontologiques de la philosophie Ubuntu, articulée autour de trois piliers : (1) Je suis nous ; je suis parce que nous sommes ; (2) La corrélation intrinsèque entre les personnes, le vivant et les entités inanimées ; et (3) la spiritualité, l'amour, l'harmonie et la construction

communautaire (Chilisa 2012). L'accent est mis sur des valeurs fondées sur la coopération, la responsabilité collective, l'interdépendance, ainsi que sur les relations interpersonnelles comme valeur suprême (Carroll 2008). De ces fondements découle un cadre éthique de haute exigence. Il impose une responsabilisation accrue des chercheurs et des évaluateurs, exigeant une déférence absolue envers le réseau complexe de relations unissant les acteurs humains et leur environnement. Ces orientations axiologiques ne se limitent pas à la sphère spéculative : elles infléchissent directement la théorie du changement, les critères normatifs, les indicateurs de succès, ainsi que les jugements de valeur portés sur la pertinence ou le mérite des politiques publiques ou des interventions sociales.

Ces principes viennent enrichir et transfigu er les normes de l'UNEG (Groupe d'évaluation des Nations Unies) en y introduisant une dimension de relationnalité souvent absente des cadres occidentaux. Tandis que l'individualisme méthodologique tend à faire reposer l'éthique sur la figu e isolée de l'évaluateur, le paradigme du « moi/nous » redistribue la responsabilité de l'intégrité du processus à l'ensemble des parties prenantes : bénéficiai es, commanditaires et bailleurs de fonds.

1. RELATIONNALITÉ : Ce principe exalte l'appartenance, la solidarité, l'interdépendance, la collectivité, l'amour, l'harmonie et les relations entre les êtres humains, ainsi qu'avec les éléments de la création. La valorisation du génie communautaire sert ici de boussole à l'intentionnalité et à la méthodologie de la recherche ou de l'évaluation. Il s'agit, par une démarche de pacification et de préservation de la cohésion sociale, de mettre en œuvre la méthode dite « main dans la main ». Celle-ci fonde des coalitions durables et des rapports de confiance, garantissant une syne gie continue tout au long du processus d'évaluation.
2. RESPONSABILITÉ : La responsabilité s'entend ici comme l'engagement proactif du chercheur ou de l'évaluateur en faveur de la justice holistique (sociale, économique et

environnementale). Elle exige une résistance intellectuelle face aux hégémonies discursives qui marginalisent les savoirs locaux, tout en récusant les atavismes internes susceptibles de perpétuer des discriminations sur la base du genre, de la classe, de l'ethnicité, de l'âge, etc. L'objectif est de promouvoir l'unité, l'harmonie communautaire et la responsabilité de l'ensemble des parties prenantes dans l'exercice de leurs fonctions..

3. RÉVÉRENCE : La recherche endogène réhabilite la spiritualité comme mode de connaissance légitime et fondamental. Pour de nombreuses communautés endogènes, le sacré n'est pas une superstructure, mais une réalité immanente. L'évaluateur doit identifier les objets de vénération, en especter les protocoles d'interaction et intégrer cette dimension dans l'interprétation des données. Cette révérence informe la conception même des programmes, garantissant qu'ils ne heurtent pas la sacralité des sites ou des pratiques.
4. RÉCIPROCITÉ : Qui est à l'origine du programme de développement ? Qui l'a initié et comment en tirera-t-il profit ? Qui en sera informé et en tirera des enseignements ? Ces interrogations sont fondamentales pour éviter les dérives d'une recherche coloniale au service exclusif des intérêts des bailleurs de fonds et des commanditaires. En exigeant des évaluateurs qu'ils s'intéressent à l'origine des programmes, ce principe contribue à renforcer la redevabilité des gouvernements envers leurs citoyens, plutôt que de perpétuer des projets dictés par les priorités du Nord global.
5. REPRÉSENTATION ET RESPECT : L'éthique de la représentation exige que les communautés soient les véritables souveraines des processus de collecte et de diffusion des données. L'évaluateur reconnaît ici les savoirs spécialisés des détenteurs de connaissances endogènes non comme des curiosités, mais comme des contributions substantielles à la science. Conformément aux orientations d'EvalPartners (2021), la représentation doit être le gage d'une reconnaissance de la

dignité et de l'équité, honorant la diversité comme une richesse épistémique.).

6. RÉFLEXIVITÉ : Le principe de réflexivité s'érige en un impératif déontologique, astreignant les évaluateurs, les commanditaires et l'ensemble des parties prenantes à un examen critique et permanent de leur positionnement au sein des asymétries de pouvoir. Cette posture vise à garantir que l'acte d'évaluer réponde prioritairement aux impératifs des communautés. Une mutation structurelle des paradigmes est ainsi envisageable dès lors que l'éthique évaluative enjoint aux bailleurs de fonds et aux instances décisionnelles de récuser les pratiques conventionnelles en vigueur sur le continent africain. Trop souvent instrumentalisée à des fins de conformité bureaucratique et de redevabilité formelle, l'évaluation doit s'affranchir de ces ca cans pour s'investir dans une dynamique d'apprentissage collectif et de co-construction d'une connaissance relationnelle.
7. RÉACTIVITÉ : La réactivité procède de l'aptitude des chercheurs ou des évaluateurs à intégrer les enseignements issus du processus même de l'évaluation. Elle suppose une reconnaissance fine des mutations sociocultu elles en cours, permettant un ajustement des cadres méthodologiques afin de muer les praticiens en véritables catalyseurs de changement. Ce principe garantit un processus évaluatif ancré, doté d'une sensibilité culturelle aiguë et d'une pertinence contextuelle éprouvée. À cet égard, les paradigmes d'évaluation Sud-Sud jouent un rôle fondamental dans la refonte de la conception, de la planification et de l'ingénierie des p ogrammes. Les évaluateurs souscrivant à cette exigence se doivent d'interroger perpétuellement la finalité de leur app entissage et l'identité des destinataires de ce dernier. À l'inverse du modèle conventionnel, où l'évaluateur se cantonne à une mesure de performance axée sur la reddition de comptes au profit exclusif des bailleurs, la réactivité privilégie l'appropriation des savoirs par la communauté.

8. DROITS ET RÉGLEMENTATIONS : Ce pilier normatif enjoint à l'instauration de protocoles éthiques rigoureux, sanctuarisant le droit des communautés à hiérarchiser leurs propres besoins et à revendiquer la souveraineté sur leurs savoirs. Il s'agit de prémunir les populations contre toute spoliation ou détournement des connaissances endogènes, tout en garantissant l'intégrité du droit à la confidentialité et à l protection des données culturelles.

DÉCOLONISATION ET DÉCOLONIALITÉ : La décolonisation et la décolonialité imposent aux évaluateurs une rupture avec le mimétisme théorique et l'emprunt acritique des cadres conceptuels occidentaux. Ces processus exigent une réappropriation et, si nécessaire, une hybridation de ces outils afin d'assurer leur validité culturelle et leur congruence contextuelle. Menée avec la rigueur scientifique requise, cette adaptation favorise l'éclosion de nouvelles théories méthodologiques organiquement enracinées dans les cultures africaines. Elle suppose, par ailleurs, une décolonisation de l'habitus du chercheur et une fertilisation croisée des savoirs par la constitution de coalitions de pensée. Le Tableau 1 ci-dessous présente, à cet effet, les éléments constitutifs du paradigme de recherche endogène postcolonial.

Tableau 1: *Paradigme de recherche endogène postcoloniale*

Objectif de la recherche	Remettre fondamentalement en question les logiques de la pensée déficitai e ainsi que les représentations pathologisantes des peuples anciennement colonisés, et reconstruire un corpus de savoirs porteur d'espérance, apte à nourrir la transformation sociale et à impulser des dynamiques de changement parmi les peuples historiquement opprimés.
Fondements philosophiques	Ce paradigme s'enracine dans les systèmes de connaissances endogènes et mobilise de manière articulée la théorie critique, les discours postcoloniaux, les théories féministes, les théories critiques de la race ainsi que les courants néo-marxistes.

Hypothèses ontologiques	La réalité est conçue comme plurielle et socialement construite, façonnée par l'ensemble des interconnexions multiples que les êtres humains entretiennent entre eux, avec leur environnement, le cosmos, les êtres vivants et les entités non vivantes.
Place des valeurs dans le processus de recherche	Toute entreprise de recherche est tenue d'être guidée par une responsabilité relationnelle, laquelle promeut une représentation respectueuse, la réciprocité et la reconnaissance des droits des personnes concernées par la recherche. La réflexion éthique s'inspire de l'enquête appréciative ainsi que des perspectives fondées sur le désir.
Nature de la connaissance	La connaissance est intrinsèquement relationnelle, à l'instar de l'ensemble des systèmes de savoirs endogènes fondés sur les relations.
Ce qui fait autorité en matière de vérité	La vérité s'élabore à partir de la totalité des relations multiples entretenues avec l'univers.
Méthodologie	Ce paradigme privilégie des approches et des méthodologies de recherche participatives, émancipatrices et transformatrices, inspirées des systèmes de connaissances endogènes. Celles-ci sont solidement ancrées dans l'établissement de relations et la mise en connexion des individus entre eux et avec leur environnement, tout en valorisant les dimensions physiques, spirituelles, émotionnelles, historiques, sociales et idéologiques des phénomènes étudiés.
Techniques de collecte de données	Les techniques de collecte de données reposent sur l'établissement de relations et la connexion des personnes entre elles et avec leur environnement. Elles incluent notamment l'ethnophilosophie, les cadres linguistiques, les systèmes de connaissances endogènes, les récits et les cercles de discussion, ainsi que les chants, les rituels et des techniques adaptées empruntées aux quatre autres paradigmes.

Adapté de Chilisa B (2019) Méthodologies de recherche endogène, Londres, Sage.

AUTRES PHILOSOPHIES

Au-delà des cadres précités, l'ethnophilosophie, la sagacité philosophique, la philosophie nationaliste-idéologique, ainsi que la logique et la téléologie africaines constituent des strates fondamentales de l'ontologie du continent. Ces dimensions sont susceptibles de fertiliser l'élaboration d'un paradigme d'évaluation relationnelle et d'infléchir substantiellement les méthodologies affé entes.

L'ethno-philosophie : L'ethnophilosophie s'appréhende comme un système analytique dédié à l'étude des visions du monde collectives propres aux peuples africains, envisagées comme un corpus de connaissances cohérent et unifié (Emagalit, 2001 ; Chilisa, 2005). Selon cette approche philosophique, la connaissance est constituée de l'ensemble des expériences vécues par les peuples, lesquelles sont codifiées et transmises à travers leurs langues, leurs folklores, leurs récits, leurs chants, leurs cultures, leurs valeurs et leurs pratiques sociales. La langue, les récits, les chants et le folklore constituent ainsi de véritables réservoirs du savoir, dans lesquels il est possible de puiser afin d'éclairer la théorie et la pratique de l'évaluation, entre autres domaines. À titre illustratif, Easton (2012) a élaboré des démarches permettant de contextualiser cinq concepts couramment utilisés dans le domaine de l'évaluation à partir de proverbes africains. L'esprit communautaire, la coopération, la collectivité, la démocratie et la recherche du consensus figu ent parmi les valeurs fondamentales promues par cette philosophie (Chilisa, 2005).

Philosophie nationaliste-idéologique : Inscrite dans une trajectoire de philosophie politique portée par des figu es tutélaires telles que Kwame Nkrumah, Julius Nyerere, Léopold Sédar Senghor ou Thabo Mbeki, cette pensée s'articule autour des concepts de Renaissance africaine et d'Africanisation. La Renaissance africaine, catalysée par la déclaration historique de Thabo Mbeki en 1998 — « Je suis Africain » (Nabudere, 2002) et se manifeste à travers des mouvements nationalistes tels que le panafricanisme et la conscience noire (Prah, 1999 ; Mamdani, 1999). La renaissance africaine a été définie comme un éveil de l'esprit, impulsé

par « une intelligentsia africaine qui comprend tous ceux qui stimulent la pensée créative et structurent les débats, que ce soit dans les arts ou la culture, dans la réflexion philosophique ou sociale » (Mamdani, 1999 : 130). Elle s'inscrit dans une quête identitaire profonde, impliquant une redéfinition et une réévaluation de soi et du continent africain dans le contexte d'un monde marqué par la mondialisation. Makogoba, Shope et Mazwani (1999) la définissent comme suit

La renaissance africaine constitue une occasion unique pour les Africains de se définir eux-mêmes et de définir leur programme à partir de leurs propres réalités, tout en tenant compte des réalités de leur environnement. Elle vise à permettre aux Africains d'être les acteurs de leur histoire et les maîtres de leur destin, dans un contexte où l'Afrique connaît de profondes transformations. La renaissance implique une réflexion sur l'Afrique et une redéfinition de l'Afrique.

Le concept de renaissance africaine est étroitement associé à celui de l'africanisation, lequel renvoie à « un processus consistant à placer la vision africaine du monde au centre de l'analyse » (Teffo, 2000 : 107). L'africanisation peut être considérée comme un instrument d'autonomisation favorisant la décolonisation des esprits, la libération et l'émancipation des Africains. Elle vise à dépasser la perception des Africains comme de simples objets de recherche ou comme de simples consommateurs ou emprunteurs de connaissances, pour les reconnaître également comme des producteurs de savoirs, capables de théoriser la production des connaissances d'une manière profondément enracinée dans les cultures et les expériences des peuples africains (Chilisa, 2005).

La téléologie africaine : La téléologie africaine renvoie à un sens affirm de l'orientation vers des finalités et des objectifs clairement définis, lequel implique en retour un engagement explicite en faveur d'un but donné. Dans cette perspective, l'évaluation est appelée à interroger de manière critique la pertinence et la fonctionnalité d'un programme, d'un projet ou d'une politique.

La logique Africaine : Elle se distingue par son caractère di-unitaire. Contrairement à la logique binaire et disjonctive (« soit l'un, soit

l'autre ») prédominante dans la pensée euro-américaine, la logique africaine embrasse la complémentarité des opposés et la complexité des interdépendances, offrant ainsi une lecture plus nuancée des réalités sociales.

ÉVALUATION ANCRÉE DANS LE CONTEXTE AFRICAIN : PRINCIPES COMMUNS

Les paradigmes et référentiels d'évaluation endogènes au continent africain se distinguent par l'intégration systématique des éléments suivantes :

1. Histoires africaines. Elles off ent aux évaluateurs les clés d'intelligibilité nécessaires pour appréhender la genèse des peuples africains. Cette perspective historique permet d'élucider la manière dont ces trajectoires ont, au fil des âges, sédimenté les modes de production des savoirs et structuré les pratiques d'évaluation dans les contextes africains.
2. Ontologies africaines. Ces ontologies puisent leurs sèves dans les sagesses du continent, à l'instar de la philosophie Ubuntu. Celle-ci théorise les modalités relationnelles liant les Africains entre eux, à leur écosystème et au cosmos. Elle consacre l'interdépendance et la corrélation universelle, fondées sur les valeurs cardinales de paix, d'amour et d'harmonie. Ces cadres ontologiques orientent l'évaluateur vers la réalisation d'interventions qui préservent et consolident le tissu relationnel communautaire.
3. Épistémologies africaines. Elles s'inspirent également des philosophies africaines. Selon la philosophie Ubuntu, par exemple, la connaissance émerge des relations et des liens entre les personnes, avec l'environnement, les esprits des ancêtres, les êtres vivants et les objets inanimés. Les épistémologies permettent aux évaluateurs de déterminer ce qui constitue la

connaissance et de mettre en œuvre des pratiques d'évaluation inclusives, équitables et éthiquement responsables.

4. Axiologies africaines. Elles trouvent également leur fondement dans les philosophies africaines et se concentrent sur les valeurs et principes qui structurent la plupart des communautés africaines. Les notions d'humanité, d'interdépendance et d'établissement de relations se situent au cœur des axiologies africaines et inspirent des pratiques d'évaluation éthiques.
5. Cosmologie africaine. Elle est ancrée dans la connaissance et la compréhension africaines de l'univers, ainsi que dans les interactions sacrées ou spirituelles présentes au sein des communautés africaines. La cosmologie africaine devrait constituer un fondement des évaluations africaines afin de permettre une compréhension approfondie du fonctionnement interne des communautés.
6. Idéologie africaine. Elle renvoie à un ensemble de valeurs et de principes guidant les Africains, en particulier dans les domaines du développement et de l'évaluation en Afrique. L'idéologie de la renaissance africaine et le concept d'africanisation accordent la primauté aux solutions africaines face aux défis du développement du continent.
7. Téléologie africaine. Elle inclut l'intégration de l'éthique environnementale africaine dans les pratiques d'évaluation.
8. Logique africaine. Elle définit la manièe dont les preuves sont appréhendées dans l'évaluation. Les preuves y sont envisagées de manière inclusive et ne relèvent pas d'une logique de contraste ou de choix exclusif entre deux options, mais d'un processus intégrant l'ensemble des voix en vue de parvenir à une conclusion partagée.
9. Évaluation contextuellement pertinente. L'accent est mis sur la nécessité pour les évaluateurs de comprendre et d'intégrer le contexte dans leurs démarches d'évaluation et dans leurs interactions avec les communautés. La difficulté résisouvent dans la définition même du contexte, lequel englob l'intégration des réalités matérielles et immatérielles au

processus d'évaluation. Le cadre contextuel spirituel présenté dans ce chapitre repose sur cinq principes directeurs — les personnes, l'environnement, le lieu, l'espace et le temps — susceptibles de conduire à une approche holistique de la contextualisation de l'évaluation.

10. Respect mutuel des communautés. Il implique la reconnaissance et le respect des valeurs culturelles, des normes et des croyances des communautés africaines. La prise en compte de ces dimensions permet de situer l'évaluation au cœur de la culture dans laquelle le projet est mis en œuvre, garantissant ainsi une évaluation culturellement appropriée et équitable.
11. Parties prenantes, engagement, participation, implication et appropriation des projets. Les évaluations doivent inclure l'ensemble des parties prenantes. Le cadre EPIA (Engagement, Participation, Implication et Appropriation), présenté dans ce chapitre, propose une approche afrocentrique originale de la planification, de la gestion et de l'évaluation des projets, favorisant des solutions centrées sur les personnes, l'appropriation locale et la durabilité des interventions.
12. Approches féministes africaines. L'analyse des communautés à travers le prisme du féminisme africain permet de garantir que les femmes ne soient pas intégrées de manière marginale ou accessoire, tout en tenant compte de la complexité des rapports de genre dans les processus d'évaluation.
13. Approches transformatrices. Les outils, méthodes, cadres et paradigmes mobilisés promeuvent la justice sociale, les pratiques éthiques et contribuent à des projets de développement susceptibles de transformer durablement les conditions de vie des populations et d'améliorer leurs moyens de subsistance.

Source: *B. Chilisa, W. Nderitu, R. Nabbumba, B. Koyabe, F. Mwaijande, J. Govender, T. Major, S. Koloi-Keaikitse, M. Ramasobana, M. Frehiwot, M. Gaotlhobogwe, Pheko, B. (2024). Cartographie des cadres et outils d'évaluation d'origine africaine. Recherche financée par la Fondation Maste card.*

Tableau 2 : *Cadres d'évaluation ancrés dans le contexte africain*

Cadre d'évaluation	**Argument**	**Principes fondamentaux**	**Philosophe**
Évaluation réactive	Il s'agit d'un cadre ancré dans les philosophies, les théories et les systèmes de connaissances africains.	Réseaux relationnels ; idéaux Ubuntu et harmonie	Boadu et Ile, 2019
Évaluation sensible aux spécificités locales	Repose sur des dimensions d'évaluation tangibles et intangibles profondément ancrées dans les valeurs et les normes culturelles des communautés endogènes.	Valeurs culturelles, proverbes, maximes, normes, modèles sociaux locaux	Boadu et Ile, 2022
Évaluation réactive sur le plan culturel (ERC)	L'argument est que les impulsions évaluatives sont ancrées dans les structures relationnelles, les valeurs et autres réalités culturelles locales.	Relationnalité Valeurs culturelles Autres réalités culturelles	Boadu et Ile, 2023
L'évaluation idéale du développement communautaire	Built on five Ubuntu principles being sharing Fondée sur les cinq principes Ubuntu que sont le partage et l'appropriation collective des opportunités, des responsabilités et des défis, les elations entre les personnes plutôt que les choses, la prise de décision participative et le leadership.	Centrée sur les personnes Partage, appropriation collective, responsabilité Relations, participation	Chilisa et Mulunga (2012)

Cadre d'évaluation	**Argument**	**Principes fondamentaux**	**Philosophe**
Évaluation adaptative	L'accent est mis sur l'adaptation des modèles, théories et instruments d'évaluation occidentaux afin de les endre pertinents dans leur contexte, culturellement appropriés et inclusifs pour les parties prenantes locales et les évaluateurs africains.	Adaptation des modèles, théories et instruments d'évaluation occidentaux	Carden et Alkin (2012)
Le modèle d'évaluation africain	Se concentre sur la restauration, la revitalisation, la rétribution et la protection des identités et des valeurs africaines afin de remédier aux injustices historiques subies par les communautés endogènes africaines.	Restauration, revitalisation, rétribution, protection des identités et des valeurs africaines, décolonisation, endogènes et justice.	Gaotlhobogwe, Major, Koloi-Keaikitse et Chilisa (2016)
Recherche financée par la Fondation Mastercard	Considère qu'une intervention est efficace grâce aux décisions prises par le participants au programme. Elle illustre et met en évidence l'importance du système de valeurs des participants.	Environnements contextuels, systèmes de croyances traditionnels et perspective d'évaluation centrée sur l'Afrique	Mbava et Chapman (2020)

Source : B. Chilisa, W. Nderitu, R. Nabbumba, B Koyabe, F. Mwaijande, J. Govender, T. Major, S. Koloi-Keaikitse, M. Ramasobana, M. Frehiwot, M. Gaotlhobogwe, Pheko, B (2024) *Cartographie des cadres et outils d'évaluation ancrés dans les réalités africaines*.

CADRES D'ÉVALUATION ANCRÉS DANS LE CONTEXTE AFRICAIN

Si des cadres conceptuels exogènes président traditionnellement à l'orientation de l'évaluation dans le domaine des sciences endogènes, l'intelligentsia africaine — philosophes et chercheurs de concert — s'est attelée à l'élaboration de référentiels spécifiquement arrimés aux ontologies, aux contextes et aux systèmes de savoirs immanents au continent. Le tableau 2, ci-après, retrace la trajectoire de certains cadres d'évaluation conçus en Afrique, en mettant en exergue leurs soubassements argumentatifs ainsi que les éminents universitaires qui en assurent la promotion et la défense.

Plus récemment, le Consortium panafricain d'évaluation des connaissances endogènes a procédé à la co-création, à la co-conception et à l'expérimentation de cinq paradigmes d'évaluation, dont la teneur est explicitée ci-dessous.

Les cinq cadres soumis à l'épreuve de l'expérimentation s'énoncent comme suit :

1. ***Le cadre spirituel :*** Personnes, Environnement, Lieu, Espace, Temps (PELET). Ce cadre concourt à l'émergence d'une compréhension globale de l'évaluation contextualisée, fondée sur le postulat d'un univers interconnecté, imbu de spiritualité et orienté vers la quête de l'équilibre et de l'harmonie. Il s'articule autour de cinq principes fondamentaux — les personnes, l'environnement, le lieu, l'espace et le temps — et postule que ces dimensions doivent présider à la définition du contexte ainsi qu'aux négociations relatives aux asymétries de pouvoir lors de la planification et de l'audit des p ojets. Cette approche vise à préserver la concorde systémique et à garantir, par extension, l'appropriation communautaire et la pérennité des interventions. Ces principes reposent sur un socle de six piliers essentiels : 1) la connectivité et l'harmonie, 2) la préservation du sacré, 3) le respect mutuelle et l'humilité,

4) l'acuité face aux normes et valeurs culturelles endogènes, 5) la responsabilité et la redevabilité sociétales, et 6) la coexistence et l'exercice d'un pouvoir relationnel. Ce cadre peut orienter l'ensemble du cycle de vie d'un projet, depuis son lancement et sa conception jusqu'à sa mise en œuvre, son suivi et l'évaluation de son impact.

2. ***La théorie locale de la pratique*** **Pamoja Safarini.** La praxéologie *Pamoja Safarini* propose une modélisation endogène du changement, inspirée par des philosophies, des valeurs, de la culture et des expérience africaines Elle se structure autour de sept principes directeurs qui orientent la théorie du changement : Umoja, Sankofa, Njiani, la vision holistique, la représentation iconographique, *Dhani et Maono.* Cette théorie peut être mobilisée à chaque strate d'une politique publique, d'un portefeuille, d'un programme ou d'un projet. Le cadre promeut un itinéraire de conception et un processus résolument tourné vers le développement durable. Il procède d'une immersion substantielle dans les aspirations téléologiques des communautés locales et repose sur le principe de la triade : partenariat, inclusion et soutien mutuel.
3. ***Engagement, Participation, Implication et Appropriation (EPIA).*** Le cadre EPIA déploie une perspective afrocentrique singulière pour la planification, la gouvernance et l'évaluation de projets, aboutissant à des solutions centrées sur l'humain, l'autodétermination communautaire et la durabilité des actions entreprises. Il érige en principe cardinal la responsabilité sociale, entendue comme la promotion d'une coopération authentique, la garantie de l'inclusion, l'incitation à la responsabilité partagée et le renforcement du pouvoir d'agir des communautés. L'objectif est de permettre à ces dernières d'orchestrer leur propre développement, dans le respect de leurs valeurs culturelles, de leurs systèmes épistémiques et de leurs aspirations collectives.

4. ***Le cadre Ngwanake***: Axé sur l'autonomisation de la jeunesse, ce cadre exhorte les jeunes générations à opérer une synthèse dialectique entre l'innovation technologique et les savoirs endogènes, afin de favoriser une participation citoyenne accrue et substantielle. Il intègre une ingénierie participative de la théorie de projet, ainsi que des instruments de suivi et évaluation fondés sur l'ancrage culturel, l'utilité sociale et l'inclusion des jeunes au sein des programmes africains. Ce paradigme met un accent particulier sur le renforcement des capacités d'évaluation, en s'appuyant sur les fondements philosophiques de l'Ubuntu et sur l'intégration de technologies adaptée aux réalités et aux usages des jeunes. Il trouve son application lors de la définition des finalités, de la mise e œuvre opérationnelle et de la conduite des évaluations.
5. ***L'outil d'évaluation linguistique communautaire.*** Cet instrument méthodologique vise à accompagner l'initiation, la modélisation et la mise en œuvre de projets en stricte conformité avec les éthos, les systèmes de croyances et les praxis des peuples africains, afin d'optimiser l'app opriation et l'impact des interventions. Dans cette perspective, le CoLABEV promeut un ensemble de valeurs cardinales : l'expression, la participation, l'inclusion, l'unité, la relationnalité, le respect, la connexion et le bien-être. Au cours de la phase pilote, l'attention est portée sur les proverbes largement répandus au sein de la majorité des communautés africaines. Ce cadre peut être utilisé à toutes les étapes du cycle d'évaluation d'un projet, et plus particulièrement lors de sa conception, de sa mise en œuvre et de son évaluation. Il permet d'ancrer la planification, la gestion et l'évaluation des p ojets dans la culture, contribuant ainsi à aider les jeunes et les communautés à tisser des relations, à s'engager dans des actions collectives et à promouvoir l'unité.

   Source: B. Chilisa, W. Nderitu, R. Nabbumba, B Koyabe, F. Mwaijande, J. Govender, T. Major, S. Koloi-Keaikitse, M. Ramasobana, M. Frehiwot, M. Gaotlhobogwe, Pheko, B (2024)

MÉTHODES ET OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES ANCRÉS DANS LE CONTEXTE AFRICAIN

Les méthodes et les outils utilisés dans le cadre des évaluations ancrées dans le contexte africain peuvent être appréhendés comme un ensemble de processus et de pratiques visant à recueillir, structurer et rassembler des connaissances et des informations profondément enracinées dans l'identité culturelle, les croyances et les valeurs des communautés africaines. Si, historiquement, les pratiques évaluatives ont largement appliqué et documenté des méthodes et des outils d'inspiration euro centrique — notamment à travers des processus standardisés de collecte de données —, il existe néanmoins des méthodes et des outils endogènes, caractérisés par leur ancrage culturel, qui sont intrinsèquement inscrits dans les traditions africaines. Ces méthodes endogènes peuvent être regroupées en quatre grandes catégories, à savoir la narration, les conversations, la prise de décision et l'examen, ainsi que la spiritualité. Le tableau 3 présente une description détaillée de ces diffé entes catégories, tandis que le tableau 4 propose une synthèse des méthodes et des outils d'origine africaine identifiés

Tableau 3 : *Catégories de méthodes ancrées dans le contexte africain*

Récits	Les récits intégrant la danse, le dessin et la musique figu ent parmi les exemples les plus fréquemment cités tant par les participants que dans la littérature spécialisée. Toutefois, aucun processus formalisé ni aucun exemple opérationnel concret n'ont été retenus. Les récits portant sur les changements et les impacts les plus significatifs o ent certes certaines indications, mais ils ne sont pas explicitement ancrés dans la culture africaine. Néanmoins, les récits peuvent être adaptés afin de ecueillir des informations qualitatives et d'obtenir des éclairages approfondis sur des thématiques sensibles ou difficiles à appréhender pa des moyens conventionnels.

Conversations	Les méthodes visant à rassembler et à faciliter les échanges avec les dirigeants communautaires et d'autres parties prenantes clés sont décrites comme des moyens privilégiés d'engagement autour des problématiques affectant la communauté. Le processus du Lekgotla en Afrique australe et du Baraza en Afrique de l'Est constituent des exemples emblématiques de pratiques couramment utilisées, garantissant à la fois l'inclusivité, la structuration des échanges et la résolution concertée des questions jugées essentielles par la communauté.
Décision et examen	Les méthodes visant à rassembler et à faciliter les échanges avec les dirigeants communautaires et d'autres parties prenantes clés sont décrites comme des moyens privilégiés d'engagement autour des problématiques affectant la communauté. Le processus du *Lekgotla* en Afrique australe et du *Baraza* en Afrique de l'Est constituent des exemples emblématiques de pratiques couramment utilisées, garantissant à la fois l'inclusivité, la structuration des échanges et la résolution concertée des questions jugées essentielles par la communauté.
Phaso (exprime la spiritualité)	Le *Phaso* désigne un processus spirituel consistant à communiquer avec les ancêtres afin de solliciter leur bienveillance et/ou d'exprimer une gratitude. De nombreuses communautés africaines disposent, dans ce cadre, de pratiques spécifiques d'accueil des visiteurs, y compris des chercheurs et des évaluateurs. Il existe également des modalités spirituelles permettant d'accéder à des lieux sacrés, notamment lorsque l'intervention ou l'évaluation se déroule au sein d'un espace reconnu comme sacré.

Tableau 4 : *Synthèse des méthodes et des outils identifiés et ancrés dans le contexte africai*

Méthode / Outil	Source	Description
Technique d'acquisition intégrée	Ajibade (2009)	Collecte systématique des caractéristiques culturelles, des perceptions et des processus décisionnels des agriculteurs en lien avec les changements environnementaux.
Protocoles de récolte systématiques	Styger et al (2010)	Dispositifs de mesure et de contrôle des récoltes agricoles mis en œuvre au Mali.
Lekgotla et Magadi,	Mzondi (2022)	Afrique australe – processus s'appuyant sur les systèmes de connaissances endogènes africaines, décrivant les diffé entes étapes relatives à l'identification d'un p oblème, à la participation, à la recherche du consensus et à la restitution.
Évaluation made in Africa dans le travail social	Tuggle et al	Démarche entreprise par les enseignants et le personnel œuvrant dans le secteur du service social au Libéria, mettant l'accent sur l'autodétermination, la reconnaissance et le positionnement des savoirs endogènes au sein du processus d'évaluation.
Ethnophilosophie	Easton, P. B. (2012)	Easton a élaboré cinq modalités de conceptualisation de cinq concepts d'évaluation, fondées sur des proverbes utilisés au Nigeria, en Afrique de l'Est et au Sénégal grâce à l'ethnophilosophie.
Mode d'évaluation de l'enseignement afrocentrique	Chapman S, et al (2021)	Intégration des bénéficiai es, des étudiants et des enseignants africains dans un processus de co-construction des connaissances en matière d'évaluation.
Contes populaires, musique, danse et dessins	Chilisa et al (2025) Cartographie des cadres et des outils ancrés dans les réalités africaines.	Collecte de données fondée sur les récits, reconnaissant et valorisant les arts, les contes populaires, la musique et la danse, ainsi que la transmission intergénérationnelle des savoirs, mobilisés notamment dans les entretiens pour restituer les expériences vécues.
Itara	J Govender (2025)	Pratique traditionnelle — toujours en vigueur — selon laquelle les parents et les proches d'une jeune femme rendent visite à la famille du futur époux afin d'évaluer sa capacité à subvenir aux besoins de leur fille. Dans certaine cultures, cette pratique, dénommée Itara, constitue un exemple d'évaluation appliquée au cadre du mariage.

Source: B. Chilisa, W. Nderitu, R. Nabbumba, B Koyabe, F. Mwaijande, J. Govender, T. Major, S. Koloi-Keaikitse, M. Ramasobana, M. Freh iwot, M. Gaotlhobogwe, Pheko, B (2024) *Cartographie des approches ancrées dans le contexte africain*. Recherche financée par la Fondation Maste card.

CONCLUSION

Le présent chapitre s'est attaché à mettre en exergue les philosophies africaines ainsi que les postulats fondamentaux qui président à la conception de la réalité, de la connaissance et de l'éthique, tout en soulignant leur influence structurelle sur l'édifice théorique et la praxis de l'évaluation. Il déploie une exégèse rigoureuse du paradigme endogène postcolonial, en explicitant ses ancrages philosophiques au triple prisme de l'ontologie, de l'épistémologie et de l'axiologie. En outre, cette étude investit les cadres conceptuels, les méthodologies et les instruments d'évaluation émergents sur le continent, mettant en relief leur pertinence, leur cohérence intrinsèque ainsi que leur enracinement organique dans les systèmes de connaissances africaines.

RÉFÉRENCES

Asante, M. K. (1988). *Le concept afrocentrique.* Philadelphie : Temple University Press.

Asante, M. K. (1990). *Kismet, afrocentricité et connaissance.* Trenton, NJ : Africa World Press.

Carden, F. & Alkin, M. A. (2012). Les racines de l'évaluation : une perspective internationale. *Revue d'évaluation multidisciplinaire,* 8(17), 102-118.

Carroll, K. K. (2008). Études africaines et méthodologie de recherche : revisiter la centralité de la vision africaine du monde. *Revue des études panafricaines*, 12(2), 5-27.

Chilisa, B. (2012). *Méthodologies de recherche endogènes.* Thousand Oaks : Sage.

Chilisa, B. & Malunga, C. (2012). Évaluation Made in Africa: découvrir les racines africaines de la théorie et de la pratique de l'évaluation. Document présenté à la conférence de Bellagio.

Chilisa, B. & Preece, J. (2005). Méthodes de recherche pour les éducateurs d'adultes en Afrique. Le Cap : Pearson Afrique du Sud.

Chilisa, B. (2009). Éthique indigène centrée sur l'Afrique : contester et compléter les modèles dominants. Dans D. M. Mertens & P. E. Ginsberg (Ed), *Le manuel de l'éthique de la recherche en sciences sociales.* Los Angeles : SAGE.

Chukwudieze, E. (Ed.). (1997). *Philosophie africaine postcoloniale : un lecteur critique.* Cambridge, MA : Blackwell.

Cloete, F. (2015). Développement des capacités enracinées dans les réalités africaines.

Du Plessis. (2001). Durabilité et construction durable : le contexte africain. Conception, recherche et information, 29(5), 374-380.

Elabor-Idemudia, P. (2002). Recherche participative : un outil dans la production de connaissances dans le discours sur le développement. Dans K. Saunders (Ed.), *Pensée féministe post-développement : repenser la modernité, le postcolonialisme et la représentation* (pp. 227-242). Londres : Zed Books.

Easton, P. B. (2012). Identifier l'impulsion évaluative dans la cultu e locale : perspectives tirées des proverbes ouest-africains. *Revue américaine d'évaluation*, 33(4), 515-531.

Emagalit, Z. (2001). Philosophie africaine contemporaine. Consulté le 26 juin 2001. http://homepages.acc.msmc.edu/faculty/lindenam/af.htm1

Goduka, I. N. (2000). Philosophies africaines/indigènes : légitimer les sagesses axées sur la spiritualité au sein du monde universitaire. Dans P. Higgs, N. C. G. Vakalisa, T. V. Mda & N. T. Assie-Lumumba (Ed.), *African Voices in Education* (pp. 63-83). Lansdowne, Afrique du Sud : Juta.

Goduka, I. N. (2000). Philosophies africaines/endogènes : légitimer les sagesses centrées sur la spiritualité au sein du monde universitaire. Dans *African Voices in Education*, eds. P. Higgs et al. (pp. 63-83). Lansdowne, Afrique du Sud : Juta.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Évaluation de quatrième génération.* Newbury Park, Californie : Sage.

Jeng, A. (2012). *Renaissance, restauration et reconquête : le potentiel des modèles d'évaluation et de développement centrés sur l'Afrique.* Forum des leaders d'opinion africains sur l'évaluation et le développement, Bellagio.

Kaphagawani, D. & Malherbe, J. (2000). Épistémologie africaine. Dans P. H. Coetzee & A. P. J. Roux (Ed.), *Philosophie africaine : un texte avec lectures* (pp. 205-216). Oxford : Oxford University Press.

Kaphagawani, D. N. (2000). Qu'est-ce que la philosophie africaine ? Dans *Philosophie africaine*, eds.

Karenga, M. & Carruthers, J. (1989). *Kemet et la vision africaine du monde : recherche, sauvetage et restauration.* Los Angeles : University of Sankore Press.

Kerry, S. (2012). Évaluation fondée sur la théorie Kaupapa Maori. *Revue australienne d'évaluation*, 12(1), 6-18.

Makgoba, M. (Ed.). (1999). *Renaissance africaine : la nouvelle lutte.* Le Cap : Mafube Publishing et Tafelberg Publishers.

Makgoba, M. W., Shope, T. & Mazwai, T. (1999). Introduction. Dans M. Makgoba (Ed.), *Renaissance africaine : la nouvelle lutte* (pp. 1-12). Le Cap : Mafube Publishing et Tafelberg Publishing.

Mamdani, M. (1999). Il ne peut y avoir de renaissance africaine sans une intelligentsia africaine. Dans M. Makgoba (Ed.), *Renaissance africaine : la nouvelle lutte* (pp. 125-134). Le Cap : Mafube Publishing et Tafelberg Publishing.

Mkabela, Q. (2005). Utilisation de la méthode afrocentrique dans la recherche sur la culture africaine indigène. *The Qualitative Report,* 10(1), 178-189.

Muwanga-Zake, J. W. F. (2009). Discours : études sur la politique culturelle de l'éducation : construire des ponts entre les systèmes de connaissances. *Études sur la politique culturelle de l'éducation*, 30(4), 413-426.

Oruka, H. O. (1998). Sage philosophy. Dans *La philosophie africaine*, dir. P. H. Coetzee & A. P. J. Roux.

Oruka, H. O. (1990). *Sage philosophy : les philosophes locaux et le débat moderne.* Nairobi : Nairobi University Press.

Prah, K. K. (1999). Renaissance africaine ou seigneurs de guerre ? Dans M. Makgoba (Ed.), *Renaissance africaine : la nouvelle lutte.* Le Cap : Mafube Publishing.

Ramsey, G. (2006). Responsabilités éthiques d'un chercheur africain. Dans A. Rwomire & F. Nyamnjoh (Ed.), *Défis et esponsabilités de la recherche sociale en Afrique : questions éthiques* (pp. 167-171). Addis-Abeba : OSSREA.

Roos, V. (2006). La méthode Mmogo : découvrir les interactions symboliques au sein de la communauté. *Journal of Psychology in Africa,* 18(4), 659-668.

Russon, C. (2008). *Revue d'évaluation multidisciplinaire,* 5(10), 1-7.

Reviere, R. (2001). Vers une méthodologie de recherche afrocentrique. *Journal of Black Studies,* 31(6), 709-727.

Segobye, A. K. (2000). *Situer le principe du Botho dans la société botswanaise : une perspective historique.* Université du Botswana.

Scheurich, J. J. & Young, M. D. (1997). Méthodologies colorées : nos épistémologies de recherche sont-elles biaisées sur le plan racial ? *Educational Researcher,* 26(4), 4-16.

Smith, T. (1999). *Méthodologies décolonisatrices : recherche et peuples indigènes.* Londres : Zed Books.

Spivak, G. C. (1988). Les subalternes peuvent-ils parler ? Dans N. Cary & L. Grossberg (Ed.), *Le marxisme et l'interprétation de la culture.* Urbana : University of Illinois Press.

Teffo, L. J. (2000). La pensée africaniste : une invitation à l'authenticité. Dans P. Higgs et al. (Ed.), *African Voices in Education* (pp. 103-117). Lansdowne, Afrique du Sud : Juta.

Thayer-Bacon, B. (2003). *Épistémologies relationnelles.* New York: Peter Lang.

Traoré, I. T. (2013). Réflexions d'un che cheur indigène : une expérience de recherche avec les communautés du Burkina Faso à l'aide de méthodes participatives. Dans N. Mertens, F. Cram & B. Chilisa (Ed.), *Voies endogènes vers la recherche sociale : la voix d'une nouvelle génération* (pp. 153-170). Walnut Creek, Californie : Left Coast Press.

Wilson, S. (2008). *La recherche est une cérémonie : méthodes de recherche endogènes.* Manitoba : Fernwood.

Yantio, D. Y. (2013). Inspiré des traditions du Cameroun : leçons tirées de vingt et un ans de pratique. Dans N. Mertens, F. Cram & B. Chilisa (Ed.), *La voie des peuples endogènes vers la recherche sociale : la voix d'une nouvelle génération* (pp. 123-132). Walnut Creek, Californie : Left Coast Press.

Chapitre 2

Akonta : Analyse des fondamentaux épistémologiques et ontologiques de l'évaluation « Made in Africa »

Mjiba Frehiwot (Chercheur principal, Institut d'études africaines, Université du Ghana)

INTRODUCTION[1]

En Afrique, la pratique de l'évaluation repose largement sur des méthodes et des théories exogènes, lesquelles sont enseignées dans les salles de classe, diffusées par les associations professionnelles d'évaluation et intégrées dans les plans de travail institutionnels. Selon Van Rensberg et Loye (2021), la majorité des supports pédagogiques et des méthodologies d'évaluation sont élaborés dans les pays du Nord. Ces théories et méthodes ont été conçues et perfectionnées au sein de sociétés caractérisées par des réalités historiques, culturelles, économiques et politiques sensiblement diffé entes de celles du continent africain (Frehiwot, 2019 ; Uwizeyimana, 2020). Cette asymétrie revêt une acuité particulière au regard de la centralité stratégique conférée à l'évaluation par les instances de financement internationales, continentales et nationales. La logique concurrentielle et la logique néolibérale qui sous-tendent le suivi et l'évaluation exercent une influence hégémonique sur les pratiques et les approches évaluatives à l'échelle du

1 Ce chapitre a été initialement publié dans la Revue africaine d'évaluation en 2022. La référence numérique de cette parution est consultable à l'adresse suivante: https://bit.ly/4vPHRrR

continent (Chilisa et al., 2016). Le caractère controversé de l'évaluation en Afrique ne constitue guère une nouveauté pour les praticiens du domaine, singulièrement pour les membres de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA). Cette tension dialectique persistante a généré des débats houleux et des échanges intellectuels vigoureux sur l'impératif d'émergence de pratiques d'évaluation authentiquement afro-centrées.

Les discussions collectives portant sur le rôle de la culture africaine et des pratiques d'évaluation ont occupé une place prépondérante dans les espaces universitaires, les conférences et les milieux académiques à la fin des années 1990 et au début des années 2000. L'évaluation Made in Africa(MAE) a ainsi émergé en réponse à ces réflexions collectives sur la décolonisation de l'évaluation en Afrique. Le terme MAE a été mentionné pour la première fois en 2007, lors de la conférence de l'AfrEA tenue au Niger, au cours de laquelle les organisateurs ont offert aux participants un cadre propice au débat, à la réflexion critique et à l'élaboration de stratégies visant à décoloniser l'évaluation sur le continent (Chilisa, 2015). Chilisa (2015 : 14) définit la MAE comme « [une] approche décolonisée de l'évaluation, centrée sur les Africains, qui valorise des processus et des méthodologies d'évaluation culturellement pertinents et endogènes, principalement inspirés des visions du monde et des paradigmes africains ». Depuis l'avènement des premiers débats consacrés à la MAE en tant que méthode et théorie en 2007, sa légitimité n'a cessé de croître, s'affirman progressivement comme une alternative épistémologique crédible face aux évaluations inféodées aux seuls instruments extrinsèques au continent. Toutefois, la MAE se heurte encore à d'importantes résistances structurelles quant à son institutionnalisation comme vecteur prépondérant de l'évaluation. Elle demeure, le plus souvent, reléguée à une fonction adjuvante des méthodes conventionnelles, occupant une position périphérique et se voyant rarement reconnue comme un cadre théorique ou méthodologique de pleine autonomie, susceptible de se su e à elle-même sans s'adosser aux normes occidentales dominantes en matière d'évaluation.

La présente recherche porte sur l'épistémologie et l'ontologie de la MAE. Bien qu'il existe de multiples définitions et interprétations de ces deux concepts, cet article adopte la définition proposée par Chilisa et

al. (2016), laquelle postule que chaque communauté a la responsabilité de produire ses propres connaissances en fonction de ses conditions sociales, culturelles et politiques spécifiques. Ces concepts sont définis comme suit (Chilisa et al., 2016) :

> La culture constitue la synthèse des réalités vécues (essence de l'ontologie), des modes de connaissances (épistémologie) et des valeurs (axiologie). Il existe des motifs impérieux d'interroger les postulats relatifs à la nature de la réalité (ontologie), de la connaissance (épistémologie) et des valeurs (axiologie) qui innervent la recherche et la pratique de l'évaluation. (p. 314)

Malgré la dynamique impulsée par l'AfrEA et portée par d'éminents experts africains en faveur de la MAE, la recherche et l'évaluation sur le continent demeurent substantiellement ancrées dans des épistémologies eurocentrées. Néanmoins, l'écosystème de l'évaluation en Afrique connaît une mutation profonde, dont l'analyse de la MAE en tant que double modalité théorique et méthodologique permet de prendre la pleine mesure. La MAE peut être appréhendée simultanément comme théorie et comme méthode, en vertu de sa plasticité conceptuelle et de son appropriation par les praticiens. Les postures contemporaines relatives à la pertinence et à l'opérationnalisation de la MAE fluctuent selon les perspectives des évaluateurs, des corps professionnels et des organisations internationales. Le fait que la MAE puisse être co-conçue par les experts, les universitaires et les communautés elles-mêmes démultiplie sa capacité d'intervention au sein de la diversité des contextes de « l'Afrique globale ». Certains auteurs soulignent l'impératif d'intégrer les savoirs endogènes et les méthodologies culturellement harmonisées, tandis que d'autres militent pour une rupture décoloniale plus radicale (Easton, 2012 ; Samuels & Ryan, 2011 ; Tarsilla, 2014). Cette flexibilité inhérente à la MAE peut néanmoins être perçue comme une vulnérabilité lorsqu'elle est comparée à des méthodes et des théories internationalement reconnues.

En Afrique, l'évaluation s'appuie fréquemment sur des cadres épistémologiques et/ou ontologiques alignés sur des conceptions

occidentales de l'évaluation, de la culture et de la place du continent dans le monde. L'épistémologie et l'ontologie de la MAE font rarement l'objet de débats approfondis, de discussions critiques ou de recherches systématiques, car elles sont souvent considérées comme secondaires par rapport aux méthodes et théories dominantes à l'échelle internationale. Or, l'évolution de la MAE en tant que force motrice de l'évaluation en Afrique dépend de multiples facteurs, au nombre desquels figu e la reconnaissance de l'épistémologie et de l'ontologie comme dimensions centrales des débats contemporains. Cette recherche vise ainsi à contribuer aux discussions, aux débats et à la production de connaissances relatives à la MAE, en interrogeant de manière critique son épistémologie et son ontologie. Elle s'articule autour de deux questions interdépendantes : d'une part, comment l'épistémologie et l'ontologie de la MAE influencent-elle la mise en œuvre de la méthode dans les évaluations contemporaines ; d'autre part, quelle est la viabilité de l'adoption de la MAE en tant que méthode et théorie d'évaluation en Afrique dans le champ de l'évaluation traditionnelle. Le présent chapitre est structuré en quatre parties distinctes mais étroitement interconnectées. La première partie est consacrée à l'introduction ; la deuxième porte sur les considérations méthodologiques et le cadre conceptuel ; la troisième présente les résultats de la recherche ; enfin, la dernière partie examine les perspectives d'évolution, en explorant la transition de la MAE vers une évaluation panafricaine, et la conclusion.

CONCEPTUALISER L'ÉVALUATION AFRICAINE

Dans ce chapitre, le cadre conceptuel établit des articulations fondamentales entre l'évaluation, la production des connaissances, la culture et l'injustice épistémique. La culture constitue le socle de nombreuses sociétés et participe de manière déterminante à la structuration des institutions d'enseignement, des systèmes politiques et économiques, ainsi que des pratiques d'évaluation. Touré (1978) propose la définition suivante de la culture :

> La culture est la somme des acquis, des connaissances et des modes d'action qui permettent à l'Homme de réguler sa conduite, ses relations avec les autres Hommes et sa relation avec la nature ; c'est à travers la culture que la société se crée, se développe et s'exprime ; elle définit le niveau de conscience générale, les capacités techniques et technologiques, les modes d'organisation, les principes d'action et les objectifs qui guident la société dans sa lutte pour un avenir toujours nouveau et meilleur. (p. 9).

La mutation perpétuelle et les transmutations continues des substrats culturels au sein de l'« Afrique globale » exercent une influence prépondérante sur l'ontologie des projets financés ainsi que sur ceux soumis à l'exercice évaluatif. Ces dynamiques président à la structure épistémologique et ontologique de l'évaluation de l'action, procédant soit à sa consécration, soit à son invalidation en tant que cadre théorique ou méthodologique. La culture immanente à chaque corps social informe, de manière directe ou incidente, les processus de production du savoir. À cet égard, les paradigmes pédagogiques et les cadres institutionnels de la majorité des structures dévolues à la formation des évaluateurs demeurent tributaires de modèles d'instruction profondément imprégnés d'axiologies, de référents symboliques et de contenus eurocentrés, hérités de l'ère coloniale (Auriacombe & Cloete, 2019 ; Cloete, 2016). La genèse des connaissances, par essence de nature épistémologique, se trouve ainsi façonnée par les sédimentations de l'histoire, de la culture et de l'économie politique. Ndlovu-Gatsheni (2021) postule, en ce sens, que l'épistémologie peut être instrumentalisée comme un vecteur de consolidation des asymétries de pouvoir structurant les rapports entre le Nord et le Sud. Selon cet auteur, la politique de la connaissance ne saurait être appréhendée sans une analyse rigoureuse des stigmates du colonialisme, du néocolonialisme et de l'impérialisme sur le sol africain.

L'examen de l'épistémologie et de l'ontologie de l'évaluation exige une prise de conscience impérieuse de l'iniquité épistémique qui caractérise la production intellectuelle à l'échelle planétaire. Ce concept a acquis une légitimité théorique majeure en 2007, sous l'impulsion de

l'ouvrage princeps de Miranda Fricker, *Injustice épistémique : pouvoir et éthique de la connaissance*. L'autrice y distingue deux modalités cardinales : l'injustice épistémique testimoniale et l'injustice épistémique herméneutique (Byskov, 2021 ; Fricker, 2007). L'injustice épistémique testimoniale survient lorsqu'un interlocuteur, par préjugé, ampute la force probante ou la crédibilité des propos tenus par un sujet connaissant (Bhakuni & Abimbola, 2021). Quant à l'injustice épistémique herméneutique, Medina (2017, p.41) la définit comme le phénomène par lequel l'intelligibilité des acteurs sociaux est indûment entravée ou altérée par des obstacles structurels. La littérature académique subséquente a élargi ce concept aux dimensions systémiques du corps social. Göktürk (2021) soutient que l'injustice épistémique génère intrinsèquement des formes de préjudice social affectant tant l'agentivité individuelle que le destin des communautés. Ndofi epi et Gwaravanda (2019) observent, pour leur part, la persistance de cette injustice au sein des institutions universitaires africaines, sanctuaires de production du savoir où prédomine encore l'hégémonie eurocentrée. La majorité des ouvrages de référence et des théories fondamentales en matière d'évaluation sont conçus dans les pays du Nord. La dépendance systémique envers les méthodologies et les théories issues du Nord global concourt à l'oblitération de la voix des communautés et des experts africains. La réécriture de l'histoire de l'évaluation en Afrique constitue, à cet égard, une illustration paradigmatique de cette marginalisation : il s'agit d'une injustice épistémique, à la fois intrinsèque et extrinsèque, qui relègue l'histoire évaluative du continent au rang de simple épiphénomène de la pensée occidentale.

L'injustice épistémique s'étend corrélativement à la sphère institutionnelle, laquelle intègre les disparités structurelles de l'économie mondiale. Byskov (2021) identifie trois déclinaisons additionnelles de cette iniquité. Les acteurs soulignent que pour qu'un sujet subisse une discrimination injuste en sa qualité de détenteur de savoir, il doit être affecté par des décisions sur lesquelles il n'exerce aucune influence (Byskov, 2021). Or, les évaluateurs africains sont rarement investis d'un pouvoir décisionnel lors de la gestation des projets ou de la dé - nition des cadres normatifs de l'évaluation. Nombre d'entre eux sont

également exposés à des formes d'injustice épistémique imputables aux parties prenantes. Selon la justice sociale, la discrimination épistémique est indissociable d'autres formes de préjudice social (Byskov, 2021). L'épistémologie de l'évaluation est ainsi organiquement liée aux inégalités mondiales. Les agences de développement international, en finançant des initiatives sur le continent, participent souvent, de manière cryptique, aux dynamiques qu'elles ambitionnent de résorber. Les répercussions des programmes d'ajustement structurel figu ent parmi les causes struturelles des difficulté auxquelles font face les nations africaines dans les secteurs de l'éducation, de la santé, de l'emploi et des infrastructures. Pour pallier ces déséquilibres, ces agences injectent des capitaux au sein des communautés locales en s'appuyant sur une épistémologie inféodée aux normes occidentales, tout en évaluant ces interventions par le prisme d'instruments exogènes. La dépendance, réelle ou présumée, de l'Afrique envers le Nord dans ses objectifs de « développement » exacerbe ce recours hégémonique aux standards occidentaux. Cette perspective doctrinale entretient, selon la formulation de Freire (1985), *une « culture du silence »* selon laquelle :

> « La société dépendante est, par essence, une société silencieuse. Sa voix n'est point une expression authentique, mais le simple écho de la voix métropolitaine : en tout point, la métropole s'ex

Cette culture du silence imprègne toutes les sociétés marquées par les traumatismes de l'esclavage, du colonialisme et de ses avatars contemporains. Les évaluateurs et les cabinets d'évaluation participent à l'institutionnalisation progressive en privilégiant des pratiques qui occultent l'agentivité des communautés africaines. Le champ contemporain de l'évaluation promeut ainsi ce que Chilisa et al. (2016) qualifient d' « impérialisme épistémologique », dans lequel les évaluateurs renforcent les discours coloniaux et leurs effets persistants sur le développement (Cloete 2016). Ces dynamiques historiques et contemporains exercent une influence profonde et structurante sur l'épistémologie et l'ontologie de l'évaluation à l'échelle mondiale.

CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

La présente étude a procédé à l'examen systématique de la littérature existante ainsi que des documents sources primaires portant sur l'épistémologie et l'ontologie de l'évaluation Made in Africa(MAE). Le chercheur a retenu l'analyse approfondie de la littérature comme méthodologie principale. Selon Snyder (2019), les revues de littérature peuvent constituer des méthodologies robustes et fiables, susceptibles non seulement d'appuyer des projets de recherche existants, mais également de servir de source principale de matériaux analytiques. Ward, House et Hamer (2009) soulignent, à cet égard, l'importance du transfert de connaissances à partir de la littérature scientifique existante. Cette approche revêt une pertinence particulière pour la présente recherche, dans la mesure où elle s'appuie sur les travaux antérieurs afin d'examiner l'épistémologie et l'ontologie de la MAE. Frels et Onwuegbuzie (2016) soutiennent que le recours à une revue exhaustive de la littérature permet au chercheur de donner du sens à une diversité de sources, incluant des chapitres d'ouvrages, des articles scientifiques ainsi que des publications répondant à des commentaires ou faisant l'objet d'une critique académique.

La littérature analysée s'articule autour de deux axes thématiques majeurs, à savoir l'évaluation africaine et l'évaluation de la pratique éducative. L'étude s'est concentrée sur des travaux publiés entre 2006 et 2021, en accordant une attention particulière aux documents fondateurs, notamment le livre blanc sur l'évaluation de la pratique éducative commandé par l'AfrEA en 2015. Ces textes de référence ont constitué la base analytique de l'examen de l'épistémologie et de l'ontologie de l'évaluation de la pratique éducative. L'échantillon retenu comprenait trente articles scientifiques, chapitres d'ouvrages et livres blancs rédigés par des praticiens intervenant à la fois dans les salles de classe et sur le terrain. Les publications ont été collectées à partir de deux principales ressources scientifiques, à savoir Google Scholar et des bases de données spécialisées en sciences humaines, notamment EBSCO et l'African Journals Online (AJOL). La littérature a été expertisée au prisme de sa pertinence conceptuelle et de sa congruence avec

les impératifs de la MAE, ainsi que de ses contributions potentielles à l'évaluation africaine. Sur le plan de la politique de recherche, une priorité délibérée a été accordée aux auteurs africains (Noirs) basés sur le continent africain afin d'ancrer l'analyse dans une perspective endogène et d'intégrer les contributions d'universitaires affilié à des institutions situées sur le continent africain, sans toutefois occulter les apports marginaux mais significatifs des universitaires du Nord global.

Conclusion

Cette section présente les deux principales conclusions de l'article. Celles-ci visent à proposer des réflexions critiques sur les questions de recherche ayant orienté l'étude. Ces questions portaient, d'une part, sur l'impact de l'épistémologie et de l'ontologie de la MAE sur son opérationnalisation contemporaine et, d'autre part, la viabilité de son intégration au sein de l'édifice de l'évaluation conventionnelle en Afrique. Loin de s'inscrire dans un carcan ethnographique classique, ces conclusions visent à expliciter la corrélation dialectique entre le mouvement de décolonisation et la MAE, tout en mettant en exergue les apories et les potentialités inhérentes à ce paradigme.

Décolonisation et évaluation « Made in Africa »

L'épistémologie et l'ontologie de la MAE trouvent leurs origines dans les appels collectifs à l'indépendance et à la libération formulés au cours des luttes anticoloniales. Ces revendications comprenaient une volonté manifeste de décoloniser les structures du savoir, qu'elles soient formelles ou informelles. L'africanisation de l'éducation, notamment au Ghana et au Nigeria, s'érigeait alors en pilier des stratégies de développement souverain (Frehiwot 2015). L'expansion de l'enseignement supérieur, perçue comme un acte d'affranchissement, fut l'une des priorités cardinales des jeunes États africains. Poe (2007) analyse ainsi l'influence de Kwame Nkrumah et d'autres penseurs africanistes sur la décolonisation de la production cognitive et de l'institution universitaire. La culture africaine occupe une place centrale dans cette

architecture argumentative de Poe qui postule une relation dialectique entre culture et temporalité. Il définit la culture comme un phénomène dynamique et évolutif, se métamorphosant au fil du temps (Poe 2007). L'idée selon laquelle la culture africaine évolue malgré les ruptures historiques suggère que les pratiques d'évaluation ont, elles aussi, connu des transformations. Les sociétés africaines sont dépositaires d'une longue tradition d'évaluation et de régulation sociale, particulièrement au sein des institutions dites traditionnelles. Poe (2007) affirm qu'avant l'esclavage et le colonialisme, des civilisations africaines sophistiquées existaient et entretenaient des relations complexes nécessitant des formes structurées d'évaluation..

L'expansion et l'interaction continues de ces communautés requéraient des pratiques évaluatives qui, bien qu'absentes des annales occidentales, furent préservées par des systèmes endogènes de transmission. Plusieurs figu es du panafricanisme ont ainsi esquissé des méthodologies évaluatives orientées vers la libération et le développement du continent africain. Nkrumah (1969), dans son Manuel de la guerre révolutionnaire, propose une analyse zonale pour évaluer les capacités libératrices des États africain. Touré (1978), dans Stratégie et tactiques de la révolution, Diop (2012) dans Afrique noire : les bases économiques et culturelles d'un État fédéré et Cabral (1979), dans Unité et lutte, off ent également des jalons conceptuels pour une théorie et une praxis panafricaine de l'évaluation. Des universitaires, des militants et des acteurs sociaux ont, de longue date, plaidé en faveur de la décolonisation de l'enseignement supérieur en s'appuyant sur les fondements de la culture africaine. Au cours des soixante dernières années, ces appels ont été marginalisés dans certains cercles, mais ils sont demeurés prégnants dans le monde académique, en particulier en Afrique et en Amérique latine.

À l'échelle du continent, les communautés n'ont cessé de contribuer aux dynamiques de développement et aux pratiques évaluatives qui les accompagnent. L'appropriation de la philosophie de l'*Ubuntu*, notamment en Afrique australe, a favorisé l'émergence de communautés d'évaluation plus équitables, réflexives et soucieuses d'inscrire leurs démarches dans des référents axiologiques

endogènes (Uwizeyimana, 2020). Le champ de l'évaluation, dont les assises épistémologiques demeurent largement ancrées dans le Nord global, reste cependant profondément aligné sur les valeurs et les impératifs structurants de la finance mondiale. Néanmoins, en dépit de la prégnance persistante de l'épistémologie eurocentrique, les évaluateurs et les associations africains ont poursuivi avec constance leurs efforts de théorisation, tout en s'engageant activement dans la consolidation et la mise en œuvre de pratiques d'évaluation enracinées dans les réalités africaines.

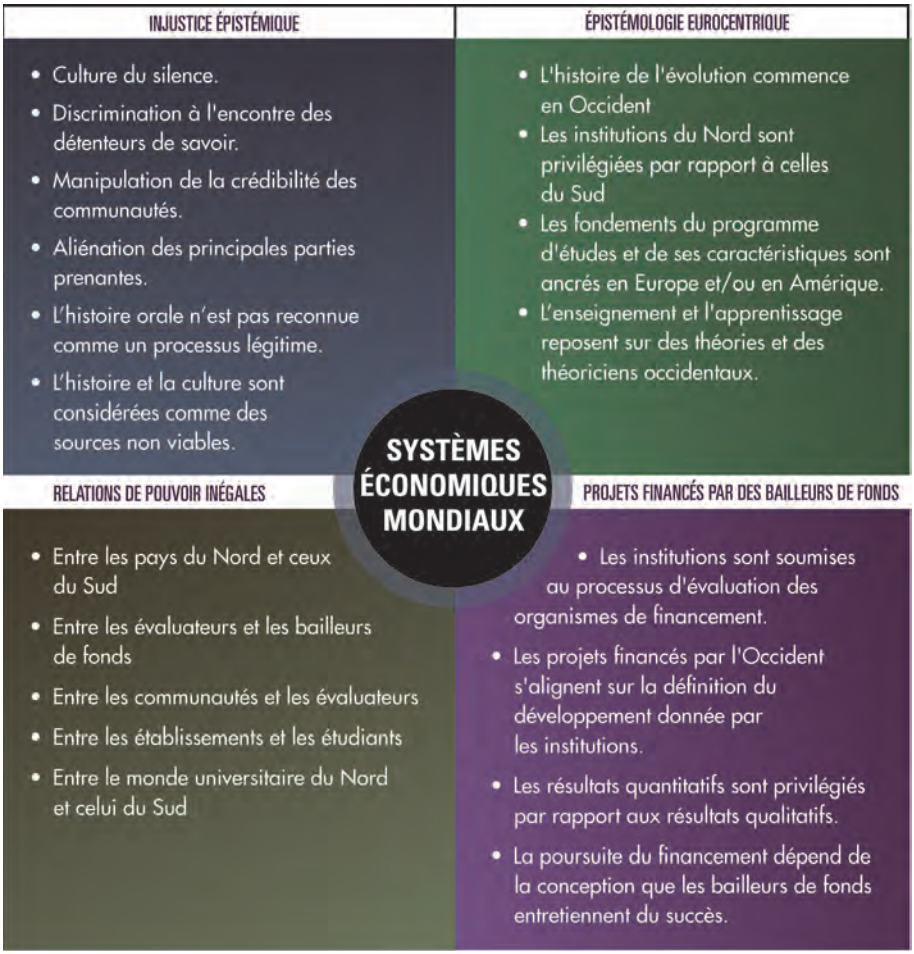
Défis et atouts de l'évaluation « Made in Africa

Les contributions de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA) à l'édification d'une culture africaine solide et structurée de l'évaluation ont permis à la MAE d'être progressivement reconnue comme une approche méthodologiquement cohérente. La décolonisation et l'africanisation de l'évaluation sur le continent constituent le noyau conceptuel de la MAE et, plus largement, de l'évaluation ancrée dans le contexte africain. Le projet de décolonisation de l'évaluation est intrinsèquement lié aux inégalités de pouvoir qui traversent et structurent ce champ à l'échelle mondiale. La décolonisation ne saurait toutefois se réduire à l'adoption de démarches participatives ni à la mobilisation d' « évaluateurs » ou d' « outils indigènes » (Henry & Pene, 2001). En l'absence d'une transformation en profondeur du système international du développement, il demeure difficil d'affirme que la MAE se distingue de manière substantielle des paradigmes dominants de l'évaluation internationale. L'Évaluation « made in Africa » entretient en effet un double ancrage : d'une part, elle s'inscrit dans les savoirs produits au sein des communautés africaines ; d'autre part, elle demeure en interaction avec des pratiques d'évaluation historiquement façonnées par des référents eurocentriques (Uwizeyimana, 2020). En tant que méthode, la MAE s'intègre ainsi dans un champ plus vaste, celui de l'évaluation basée en Afrique, porté par des universitaires, des praticiens engagés et des communautés soucieuses de réaffirme leur souveraineté épistémique. L'évaluation ancrée dans le contexte africain est dès lors envisagée

comme une voie crédible et structurante pour africaniser l'évaluation sur le continent. La reconnaissance de l'agentivité des communautés africaines — c'est-à-dire de leurs capacités à mobiliser des pratiques évaluatives existantes, à les adapter et à concevoir des approches novatrices — constitue une condition essentielle à l'affirmatio de la MAE en tant que cadre théorique à part entière. Toutefois, la domination persistante de l'épistémologie eurocentrique dans les sphères de la recherche, de l'enseignement et de l'apprentissage continue d'entraver l'essor de la MAE à l'échelle continentale (Keet, 2014). L'Évaluation « made in Africa » se trouve ainsi confrontée à plusieurs défis structurels : l'injustice épistémique dans la production des savoirs, la prééminence des référents eurocentriques dans les pratiques évaluatives, l'asymétrie des rapports de pouvoir, ainsi que l'influence de projets financés par des bailleurs de fonds adhérant à une idéologie qui privilégie la quantification au détriment de la profondeur qualitative. La figu e 1 met en lumière la dynamique propre à chacun de ces éléments, ainsi que les interactions systémiques par lesquelles ils influencent et, dans certains cas, contraignent la MAE dans son déploiement méthodologique.

L'évaluation Made in Africa(MAE) off e aux communautés africaines la possibilité d'élaborer des méthodologies d'évaluation en adéquation avec leurs référents culturels, leurs systèmes politiques et économiques, ainsi qu'avec leurs trajectoires historiques singulières. L'élaboration de stratégies d'évaluation culturellement et historiquement situées en constitue le cœur conceptuel. Une telle orientation favorise l'émergence d'une pluralité de perspectives et de pratiques susceptibles d'être articulées au sein d'un corpus cohérent de principes et de standards propres à l'évaluation africaine. Depuis son émergence, plusieurs universitaires (Basheka & Byamugisha, 2015 ; Chilisa, 2015 ; Dassah & Uken, 2006 ; Nalubega & Uwizeyimana, 2019) ont plaidé pour la reconnaissance de la MAE en tant que méthode d'évaluation pleinement légitime.

Figure 2 : Quatre éléments de la décolonisation de l'évaluation africaine



Source : Création originale de l'auteur, conception graphique par Opuni Kwagyan Frimpong

L'évaluation Made in Africa(MAE) off e aux communautés africaines la possibilité d'élaborer des méthodologies d'évaluation en adéquation avec leurs référents culturels, leurs systèmes politiques et économiques, ainsi qu'avec leurs trajectoires historiques singulières. L'élaboration de stratégies d'évaluation culturellement et historiquement situées en constitue le cœur conceptuel. Une telle orientation favorise l'émergence d'une pluralité de perspectives et de pratiques

susceptibles d'être articulées au sein d'un corpus cohérent de principes et de standards propres à l'évaluation africaine. Depuis son émergence, plusieurs universitaires (Basheka & Byamugisha, 2015 ; Chilisa, 2015 ; Dassah & Uken, 2006 ; Nalubega & Uwizeyimana, 2019) ont plaidé pour la reconnaissance de la MAE en tant que méthode d'évaluation pleinement légitime.

Le champ de l'évaluation en Afrique reconnaît désormais la nécessité d'intégrer la MAE comme méthode à part entière ou, à tout le moins, d'adopter des modèles centrés sur l'Afrique en tant que cadres de référence pour les pratiques d'évaluation. La prise en considération de la diversité des communautés africaines soulève certes des défis dans l'élaboration d'une épistémologie unifiée de l'évaluation africaine ; elle permet toutefois de reconnaître et de valoriser l'autonomie et l'agentivité des communautés locales. L'épistémologie et l'ontologie de la MAE se déploient aux niveaux individuel, communautaire et continental, dans une interaction constante avec les épistémologies occidentales dominantes en matière d'évaluation. L'intersectionnalité de la MAE, envisagée à la fois comme méthode et, dans certains contextes, comme théorie émergente, peut ainsi offrir aux évaluateurs africains un ensemble structuré de ressources conceptuelles et méthodologiques pour l'évaluation de projets, de programmes, d'institutions, de gouvernements et de communautés.

LA VOIE À SUIVRE : DE L'ÉVALUATION « MADE IN AFRICA » À L'ÉVALUATION PANAFRICAINE

Le présent chapitre entend contribuer aux débats relatifs à la place et à la portée de la MAE dans le champ de l'évaluation africaine. Il propose également les linéaments d'un cadre d'évaluation panafricain conçu pour fonctionner de manière autonome vis-à-vis des paradigmes dominants de l'évaluation mondiale, tout en maintenant un ancrage structurant dans les réseaux d'évaluateurs africains. L'objectif n'est pas d'apporter des réponses définitives, mais de nourrir une réflexion collective en posant des questions fondamentales : quel est l'objectif

central de la MAE en Afrique ? Vise-t-elle à se substituer aux normes occidentales ou à coexister avec elles dans l'espace global de l'évaluation ? Comment peut-elle être mobilisée pour analyser et apprécier les dynamiques sociales, économiques et politiques propres au continent ?

Les normes occidentales de l'évaluation dominent la scène internationale, et cette prééminence se manifeste avec une acuité particulière en Afrique. Cette situation influence les évaluateurs africains qui, en promouvant la MAE comme philosophie ou comme pratique, tendent parfois à en démontrer la pertinence au moyen de référentiels occidentaux. Il en résulte des contraintes structurelles qui entravent le développement organique de la MAE, laquelle évolue encore largement dans l'ombre des théories et méthodes d'évaluation issues du modèle occidental. La décolonisation de l'enseignement et de la pratique de l'évaluation internationale apparaît, dès lors, comme une condition indispensable à l'affirmatio pleine et entière de la MAE en tant que théorie et méthode (Chilisa et al., 2016). Au cours des dernières décennies, diverses tentatives de décolonisation du monde académique et du champ de l'évaluation ont été entreprises, notamment à travers les théories critiques et postcoloniales, par lesquelles des universitaires ont cherché à remettre en cause les fondements de la production des savoirs. Nombre de ces approches s'attaquent explicitement à l'injustice épistémique et aux formes systémiques d'oppression présentes dans les diffé entes sphères sociales. Un appel croissant à la décolonisation de ces cadres théoriques dans les pays du Sud s'est également fait entendre (Bhamhra, 2021). Toutefois, malgré leurs potentialités émancipatrices, il demeure nécessaire de concevoir des théories et des méthodes profondément enracinées dans les cultures africaines, capables de contester directement les normes occidentales de l'évaluation et de produire, indépendamment des centres académiques du Nord, des cadres conceptuels issus des expériences vécues et des réalités historiques des communautés africaines. L'élaboration de cadres alternatifs et véritablement autonomes constitue ainsi un axe central du processus de décolonisation en Afrique.

Le Cadre conceptuel indigène africain (CCIA) s'inscrit dans cette dynamique, en tant qu'outil analytique destiné à examiner et à critiquer

la société, y compris — sans s'y limiter — les structures de pouvoir économique et politique (Banda & Banda, 2018). Les cadres d'évaluation africains peuvent être considérés comme une extension du CCIA, intégrant explicitement la culture, les principes et les valeurs africains dans les pratiques évaluatives (Chilisa & Mertens, 2021 ; Cloete, 2016). Comme le soulignent Chilisa et al. (2016 : 56), ce modèle s'inscrit dans une perspective décoloniale et recèle un potentiel transformateur significatif pour l'évaluation en Afrique. Il identifie notamment la « evitalisation, la restauration, la rétribution et la protection des connaissances endogènes » comme des dimensions cardinales du processus évaluatif. Un tel modèle est susceptible de consolider les fondements de la MAE aux niveaux associatif, individuel et institutionnel. L'institutionnalisation de cadres d'évaluation africains à l'échelle continentale contraindrait le canon occidental à engager un dialogue substantiel avec la MAE, reconnue alors comme théorie et méthode à part entière. Néanmoins, en dépit de leur potentiel, ces cadres continuent pour l'heure d'opérer dans l'orbite du paradigme occidental dominant. Dès lors, le développement d'un cadre d'évaluation véritablement affranchi de ce canon — émergeant organiquement des expériences, des cultures et des histoires des communautés africaines — apparaît comme une exigence impérieuse pour l'avenir de l'évaluation africaine. Une telle entreprise suppose, de la part des évaluateurs africains, une reconsidération profonde du rôle de l'évaluation dans le développement communautaire, ainsi qu'une redéfinition de ses finalités au regard des aspirations et des souverainetés épistémiques du continent.

Le développement d'un cadre d'évaluation panafricain (PanEval), à la fois libérateur, décolonial et résolument enraciné dans les réalités africaines, s'impose afin d'opérer une mutation paradigmatique de l'évaluation : la faire passer d'un simple instrument de validation de projets de développement exogènes à un levier stratégique du développement africain endogène. PanEval se distingue du cadre d'évaluation africain en ce qu'il poursuit explicitement une ambition d'unificatio et de libération du continent. Dans cette perspective, les évaluations conduites aux niveaux local, national et international deviennent des dispositifs structurants pour l'élaboration de systèmes, de théories et

de méthodes africains. Il importe, à ce stade, de préciser la conception du panafricanisme qui sous-tend ce cadre. Compte tenu de la diversité des acteurs du mouvement et de la profondeur de ses interactions avec les individus, les communautés et les nations, toute définitio univoque s'avère réductrice.

Sur le plan conceptuel, PanEval s'inspire de multiples acceptions du panafricanisme et le conçoit comme un mouvement collectif de pensée et d'action visant à résister aux structures hégémoniques et à recréer des espaces d'agir collectif. Il constitue un vecteur de réappropriation du pouvoir par les masses, les communautés et les nations, à travers la production de savoirs africains centrés sur la communauté. Son objectif ultime demeure la libération et l'unification des peuples africains à l'échelle mondiale. À partir de cette définition, PanEval propose l'élaboration d'un cadre affranchi des théories d'évaluation eurocentriques, apte à apprécier des projets, des programmes et des défis de développement, qu'ils soient financés par des ressources externes ou locales, et indépendamment de leur envergure. Il mobilise les méthodes d'évaluation africaines existantes, lesquelles ont contribué à l'émergence d'une culture évaluative dynamique sur le continent. Le Plan d'action de Lagos et la Déclaration d'Arusha constituent, à cet égard, deux exemples emblématiques de démarches panafricaines élaborées à la suite d'analyses et d'évaluations approfondies (Cloete, 2016). L'exploration systématique des méthodes d'évaluation déjà présentes dans les traditions africaines — qu'elle s'appuie sur des sources écrites, des archives, des historiens locaux ou des savoirs transmis oralement — permettra de mettre en lumière des pratiques évaluatives profondément inscrites dans l'histoire et la culture des communautés. Ce cadre positionne les Africains comme des sujets agissants de leur propre existence, de leurs communautés et de leur continent, plutôt que comme des objets passifs du capitalisme mondialisé. Il reposerait sur des principes souples, orientés vers la transformation sociale, et susceptibles d'être adaptés à l'évaluation de communautés de toute taille, quels que soient leurs contextes géographiques, économiques, culturels ou politiques. Le cadre panafricain intègre les pratiques culturelles africaines au-delà des frontières nationales et reconnaît l'interdépendance

entre les cultures communautaires et une culture africaine collective, dans toute sa pluralité. Il ambitionne de promouvoir la « nouvelle personnalité africaine » défendue par Kwame Nkrumah (Biney, 2011 ; Poe, 2007). PanEval ouvre ainsi la voie à l'élaboration d'une ontologie et d'une épistémologie collectives de la production des savoirs en évaluation, faisant de celle-ci un vecteur de construction d'une conscience panafricaine partagée.

CONCLUSION

En Afrique, l'évaluation traverse une phase de transformation profonde, à mesure que les évaluateurs, les communautés et l'AfrEA interrogent les méthodes et les théories issues de l'approche occidentale de l'évaluation. Au cours des quinze dernières années, la MAE a gagné en visibilité et en légitimité au sein des associations professionnelles et des praticiens du domaine. Toutefois, malgré cette reconnaissance croissante dans certains cercles continentaux, elle demeure marginalisée sur la scène internationale. Cette marginalisation s'explique principalement par la prédominance des normes occidentales et par l'hégémonie d'une épistémologie et d'une ontologie eurocentriques qui structurent le champ évaluatif à l'échelle mondiale. L'exclusion de la MAE des méthodes et théories reconnues comme « légitimes » procède d'une injustice épistémique inhérente à l'ordre global de production des savoirs. Cette injustice façonne les curricula de formation, les dispositifs pédagogiques et les instruments méthodologiques privilégiés dans la pratique évaluative. La décolonisation des pratiques d'évaluation à l'échelle internationale apparaît ainsi comme une condition sine qua non pour permettre aux cadres africains de prospérer et d'être reconnus comme des acteurs centraux de l'évaluation. En l'absence d'une telle transformation structurelle, l'efficacit de la MAE, en tant que méthode et théorie, demeure limitée, et sa marginalisation comme solution viable pour l'évaluation africaine se trouve consolidée.

En tant que méthode et théorie, l'Évaluation « made in Africa » aff onte une lutte complexe contre l'injustice épistémique, la domination

persistante de l'épistémologie eurocentrique, les hiérarchies de pouvoir asymétriques et l'influence de projets financés par des bailleurs de fonds adhérant à une idéologie privilégiant la quantification au détriment de la qualité. Ces contraintes entravent sa pleine reconnaissance par les structures occidentales de l'évaluation et rendent nécessaire l'élaboration d'un cadre alternatif susceptible de transformer radicalement les rapports de force. Les cadres d'évaluation africains proposés par plusieurs chercheurs constituent une option crédible pour redistribuer le pouvoir au profit des communautés, notamment dans le contexte des projets de développement international. La voie à suivre pour la MAE pourrait consister à développer des théories d'évaluation africaines parallèles : l'une destinée à l'évaluation de projets financés par des bailleurs externes, et l'autre orientée vers le soutien au développement africain et à la panafricanité, en rupture assumée avec les structures occidentales dominantes.

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à exprimer sa profonde gratitude à CLEAR-AA pour sa contribution substantielle aux débats et à l'examen critique de la MAE. Il adresse également ses remerciements au professeur Akosua Adomako Ampofo, au Dr Edem Adotey, au Dr Zizwe Poe ainsi qu'à Harriet Aduako Boateng pour leur appui précieux et constant à la réalisation de ce projet.

RÉFÉRENCES

Auriacombe, C. & Cloete, F., 2019, « Réexaminer la décolonialité pour une recherche et une évaluation plus efficaces » *Revue africaine d'évaluation* 7(1), a363. https://bit.ly/41UOmMf

Banda, F. & Banda, D., 2018, « Définir des cad es théoriques/conceptuels et des processus de recherche dans les systèmes de connaissances endogènes africains et les expériences quotidiennes », *L'excellence dans l'enseignement supérieur* 8, 14-22. https://bit.ly/4sQjQ1f

Basheka, B.C. & Byamugisha, A.K., 2015, « L'état du suivi et de l'évaluation (S&E) en tant que discipline en Afrique : de l'enfance à l'âge adulte ? », *Revue africaine des affai es publiques* 8(3), 75-95.

Bhakuni, H. & Abimbola, S., 2021, « L'injustice épistémique dans les études universitaires sur la santé mondiale », *The Lancet Global Health* 9(10), e1465–e1470. https://bit.ly/4vR1UGf

Bhambra, G.K., 2021, « Décoloniser la théorie critique ? Justice épistémologique, progrès, réparations », *Critical Times* 4(1), 73–89.

Biney, A., 2011, *La pensée politique et sociale de Kwame Nkrumah*, Palgrave Macmillan, New York, NY.

Byskov, M.F., 2021, « Qu'est-ce qui fait de l'injustice épistémique une « injustice » ? J*ournal of Social Philosophy* 52(1), 114–131. https://bit.ly/4tEn3Ck

Cabral, A., 1979, *Unité et lutte : discours et écrits d'Amilcar Cabral*, vol. 3, NYU Press, New York, NY.

Chilisa, B., 2015, *Document de synthèse sur le concept d'évaluation « Made in Africa »,* commandé par l'Association africaine d'évaluation (AfrEA).

Chilisa, B., Major, T., Gaotlhobogwe, M. & Mokgolodi, H., 2016, « Décoloniser et indigéniser la pratique de l'évaluation en Afrique : vers des approches africaines de l'évaluation relationnelle », *Revue canadienne d'évaluation de programmes* 30(3), 313–328. https://doi.org/10.3138/cjpe.30.3.328

Chilisa, B. & Mertens, D.M., 2021, « Cadres d'évaluation indigènes conçus en Afrique : lutter contre la violence épistémique et contribuer à la transformation sociale », *Revue américaine d'évaluation* 42(2), 241-253. https://bit.ly/4eNpoG6

Cloete, F., 2016, « Développer une approche d'évaluation des programmes ancrée dans le contexte africain », *Revue africaine des affai es publiques* 9(4), 55-70.

Dassah, M.O. & Uken, E.A., 2006, « Suivi et évaluation en Afrique : le cas du Ghana et de l'Afrique du Sud », *Revue de l'administration publique* 41(4), 705–720.

Diop, C.A., 2012, *L'Afrique noire : les fondements économiques et culturels d'un État fédéré*, Chicago Review Press, Chicago, IL.

Easton, P.B., 2012, « Identifier l'impulsion évaluative dans la cultu e locale : perspectives tirées des proverbes ouest-africains », *Revue américaine d'évaluation* 33(4), 515–531. https://bit.ly/42u1BUk

Freire, P., 1985, La politique de l'éducation : culture, pouvoir et libération, Greenwood Publishing Group, Westport, CT.

Frehiwot, M., 2015, « Chapitre quinze : l'éducation panafricaine : une étude de cas de l'Institut idéologique Kwame Nkrumah, de la presse écrite et des jeunes pionniers du Ghana », dans *Les nombreuses divisions de l'Afrique et l'avenir de l'Afrique : poursuivre la vision panafricaine de Nkrumah à l'ère de la mondialisation*, p. 296, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

Frehiwot, M., 2019, « Évaluation made in Africa : décoloniser l'évaluation en Afrique », Évaluation indépendante du développement (IDEV) de la Banque africaine de développement, Banque africaine de développement, Côte d'Ivoire.

Frels, R. & Onwuegbuzie, A.J., 2016, *Sept étapes pour une revue exhaustive de la littérature : Une approche multimodale et culturelle*, SAGE Publications, Los Angeles, CA.

Fricker, M., 2007, *Injustice épistémique : pouvoir et éthique du savoir,* Oxford University Press, Oxford.

Göktürk, D., 2021, « Injustice épistémique et processus culturels dans l'éducation », *Kastamonu Eğitim Dergisi* 29(1), 218–227. https://bit.ly/3OArIpv

Henry, E. & Pene, H., 2001, « Kaupapa Maori : Localiser l'ontologie, l'épistémologie et la méthodologie indigènes dans le monde universitaire », *Organisation* 8(2), 234-242. https://bit.ly/4d4nvnd

Keet, A., 2014, « Épistémologie de l'altérité et décolonisation du savoir », *Africa Insight* 44(1), 23–37.

Medina, J., 2017, « Les diffé entes formes d'injustice herméneutique », dans I.J. Kidd, J. Medina & G. Pohlhaus Jr. (éd.), *Le manuel Routledge de l'injustice épistémique*, pp. 41-52, Routledge, New York, NY.

Nalubega, T. & Uwizeyimana, D.E., 2019, « Suivi et évaluation du secteur public dans la quatrième révolution industrielle : implications pour l'Afrique », *Revue de la prestation et de la performance des services publics en Afrique* 7(1), a318. https://bit.ly/4udWDap

Ndlovu-Gatsheni, S.J., 2021, « L'empire cognitif, la politique du savoir et les productions intellectuelles africaines : réflexions sur les luttes pour la liberté épistémique et la résurgence de la décolonisation au XXIe siècle », *Third World Quarterly* 42(5), 882-901. https://bit.ly/4ts1kgx

Ndofi epi, A.P. & Gwaravanda, E.T., 2019, « L'injustice épistémique dans les universités africaines : une perspective de la politique du savoir », *Educational Review* 71(5), 581–594. https://bit.ly/42shEC9

Nkrumah, K., 1969, *Manuel de la guerre révolutionnaire*, PANAF Books, Bedford.

Poe, D.Z., 2007, « Les défis philosophiques pour les Africains au XXIe siècle », dans A. Mazama (éd.), *L'Afrique au XXIe siècle : vers un nouvel avenir,* Routledge, New York, NY.

Samuels, M. & Ryan, K., 2011, « Ancrer les évaluations dans la culture », *Revue américaine d'évaluation* 32(2), 183-198.

Snyder, H., 2019, « La revue de la littérature comme méthodologie de recherche : aperçu et lignes directrices », *Journal of Business Research* 104, 333-339. https://bit.ly/48nxxgD

Tarsilla, M., 2014, « Développement des capacités d'évaluation en Afrique : panorama actuel des initiatives des partenaires internationaux, enseignements tirés et perspectives d'avenir », *Revue africaine d'évaluation* 2(1), a89. https://bit.ly/4mPYqjm

Toure, S., 1978, *Révolution, culture et panafricanisme*, Bureau de presse d'État, Guinée-Bissau.

Uwizeyimana, D., 2020, « Ubuntu et les défis de l'app oche d'évaluation des politiques publiques en Afrique », *Revue des affai es étrangères africaines* 7(3), 113-129.

Van Rensburg, M.S.J. & Loye, A.S., 2021, « Les jeunes évaluateurs africains émergents ont besoin d'une formation à l'évaluation sensible au genre », *Revue africaine d'évaluation* 9(1), a556. https://bit.ly/4sSjCGI

Ward, V., House, A. & Hamer, S., 2009, « Développer un cadre pour transférer les connaissances dans l'action : une analyse thématique de la littérature », *Revue de recherche et de politique en matière de services de santé* 14(3), 156-164. https://bit.ly/3R0HpXC

Chapitre 3

Élaborer une approche d'évaluation des programmes solidement ancrée dans le contexte africain

Fanie Cloete (Département d'administration publique et de gestion, Université de Free State, Bloemfontein, République d'Afrique du Sud)

RÉSUMÉ

Sur le plan mondial, les préoccupations relatives à l'inadéquation potentielle d'une approche uniforme de l'évaluation des programmes — largement calquée sur un modèle occidental dominant — se font de plus en plus pressantes, en particulier lorsqu'elle est appliquée à des contextes culturels et développementaux profondément diffé enciés. L'histoire de l'évaluation en Afrique illustre de manière emblématique cette problématique. La question demeure toutefois ouverte : cette situation appelle-t-elle l'élaboration d'une approche, voire d'un « paradigme » d'évaluation spécifiquement africain, susceptible d'être considéré comme substantiellement distinct du paradigme occidental prédominant en matière d'évaluation des programmes ? Il apparaît dès lors nécessaire de préciser les ajustements requis pour rendre le modèle occidental plus pertinent et opératoire dans les contextes africains, ainsi que les modalités conceptuelles et méthodologiques selon lesquelles ces divergences doivent être appréhendées et traitées.

L'idée d'un modèle de gestion de l'évaluation des programmes explicitement enraciné dans le contexte africain figu e désormais au cœur des débats contemporains sur l'évaluation en Afrique. Le présent chapitre synthétise les propositions relatives à un plan de mise en œuvre cohérent, spécifiquement conçu pour

opérationnaliser les recommandations formulées dans le rapport de Bellagio. Ces propositions ne visent pas à supplanter le modèle d'évaluation actuellement en vigueur, mais à en proposer une adaptation contextuelle rigoureuse et stratégiquement pensée pour le continent africain. À cette fin, un effort structuré de gestion de projet, placé sous l'égide de l'AfrEA et de ses associations membres de type VOPE, s'avère indispensable. Dans cette dynamique, la SAMEA est appelée à jouer — et à assumer pleinement — un rôle stratégique de premier plan.

INTRODUCTION

La prédominance mondiale des approches occidentales de l'évaluation des programmes fait l'objet d'une remise en question croissante dans les contextes non occidentaux. Nombre de principes, postulats et pratiques évaluatives progressivement institutionnalisés dans les pays hautement développés se révèlent fréquemment inadaptés lorsqu'ils sont transposés dans des environnements culturels distincts, caractérisés par des systèmes de valeurs, des normes sociales et des structures institutionnelles sensiblement diffé ents. L'idée d'une approche universelle, applicable indistinctement à tous les contextes, apparaît dès lors de plus en plus illusoire. Si ce constat peut sembler relever du bon sens, la difficult majeure tient au fait que les cultures, les pratiques et les institutions de l'évaluation dans les contextes non occidentaux — et en particulier en Afrique — demeurent encore à un stade relativement embryonnaire de leur développement. Elles peinent, de ce fait, à rivaliser avec des systèmes d'évaluation plus anciens, plus consolidés et fortement institutionnalisés dans les pays développés. En conséquence, les approches, les normes, les pratiques et les experts occidentaux continuent souvent de s'imposer par défaut dans ces environnements.

Une avancée conceptuelle notable a néanmoins été accomplie par l'Association africaine d'évaluation (AfrEA) avec l'adoption du rapport de Bellagio, lequel plaide explicitement pour le développement d'une approche de l'évaluation ancrée en Afrique. Les implications de ce rapport (Bellagio, 2013) sont examinées dans le présent chapitre, qui identifie également des stratégies destinées à renforcer les capacités

institutionnelles et professionnelles nécessaires à la mise en œuvre de ses recommandations, tout en actualisant ses conclusions à la lumière des évolutions observées depuis sa publication. L'analyse s'appuie notamment sur les travaux de Cloete, Rabie et De Coning (2014) et explicite les raisons pour lesquelles l'approche d'évaluation envisagée — ancrée dans le contexte africain — ne saurait se substituer purement et simplement à l'approche occidentale existante, mais doit être conçue comme une version affinée contextualisée et stratégiquement adaptée de celle-ci.

ÉVOLUTION HISTORIQUE DE L'ÉVALUATION EN AFRIQUE

À l'instar de nombreux autres secteurs, la pratique de l'évaluation systématique des programmes a été introduite en Afrique à partir de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale, où cette discipline transdisciplinaire relativement récente a émergé. Elle constitue le produit de transformations historiques majeures.

La première influence occidentale déterminante ayant profondément marqué l'évaluation en Afrique est liée à l'occupation coloniale du continent par les puissances européennes à la fin du XIXe siècle et au cours du XXe siècle. Cette domination a entraîné l'importation, dans les États africains colonisés, de connaissances administratives et techniques alors considérées comme les plus avancées, notamment celles issues de la Grande-Bretagne et de la France. Ces influences ne se sont nullement dissipées avec l'accession à l'indépendance de la majorité des États africains entre les années 1960 et 1980. Elles se sont prolongées durant la période postcoloniale, en raison de la dépendance économique et politique persistante de nombreux pays africains à l'égard de leurs anciens colonisateurs, lesquels continuaient de fournir aide et assistance dans le domaine du développement. Dans bien des cas, l'indépendance politique et économique demeurait formelle, sans se traduire par une autonomie substantielle effective. Ces héritages coloniaux comprenaient également les pratiques d'évaluation systématique des programmes d'aide au développement.

La deuxième influence externe majeure tient au fait que les approches, théories et pratiques d'évaluation aujourd'hui dominantes trouvent, pour l'essentiel, leurs origines aux États-Unis, au Canada et en Grande-Bretagne, et, dans une moindre mesure, dans d'autres pays d'Europe occidentale. Ces dynamiques sont largement documentées dans la littérature spécialisée, notamment dans les travaux synthétisés par Mouton, Rabie, De Coning et Cloete (2014, chap. 2). Des figu es majeures du domaine de l'évaluation — notamment aux États-Unis — ont produit les premiers manuels de référence de cette discipline émergente (Scriven, House, Stake, Weiss, Rossi & Freeman, Lipsey, Stufflebeam Patton, Greene, Mertens, Fetterman, entre autres). Ces ouvrages ont été standardisés, largement diffusés et ont servi de socle à la formation des chercheurs et praticiens professionnels de l'évaluation, y compris dans de nombreux pays africains.

La troisième origine historique majeure de la domination occidentale des approches évaluatives en Afrique réside dans l'influence persistante des agences internationales d'aide au développement. Parmi celles-ci figu ent le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF), la Banque mondiale, le Fonds monétaire international (FMI), la Banque africaine de développement (BAD), ainsi que diverses agences bilatérales et multilatérales issues des pays de l'Union européenne et d'Amérique du Nord, telles que l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le Département britannique du développement international (DFID), l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), l'Agence suédoise de coopération internationale au développement (SIDA), l'Agence fédérale allemande pour la coopération internationale (GIZ), et bien d'autres encore. Ces influences prennent appui sur des cadres conceptuels et des pratiques évaluatives conçus et institutionnalisés dans les pays et les institutions concernées. Aux chercheurs, majoritairement issus du monde académique, s'ajoutent des praticiens de l'évaluation d'une influence considérable au sein des agences internationales — tels que

Bamberger, Rist, Picciotto, Rugh, Segone, entre autres — lesquels, formés et socialisés dans les traditions universitaires occidentales de l'évaluation, ont contribué de manière déterminante à la structuration de systèmes et de dispositifs professionnels d'évaluation au sein des institutions telles que la Banque mondiale, le PNUD et l'UNICEF. Ces modèles, à la fois conceptuels et opérationnels, ont été transposés en Afrique dans le cadre des accords d'aide au développement, lesquels prescrivent généralement l'adoption d'approches, de normes et, dans certains cas, le recours à des praticiens et consultants issus des agences et des pays donateurs.

L'ensemble de ces facteurs permet de comprendre pourquoi la pensée évaluative et les pratiques professionnelles en Afrique demeurent profondément marquées par l'empreinte occidentale. Cette configur - tion est consolidée par d'autres éléments structurels, notamment la difficulté d'accéder à des financements substantiels en dehors des circuits occidentaux de l'aide au développement, même si l'engagement croissant de la Chine sur le continent a récemment contribué à diversifie , dans une certaine mesure, les partenariats et les sources de financ - ment. En outre, la prédominance intellectuelle des paradigmes éducatifs occidentaux — y compris au sein des universités africaines — a longtemps limité l'émergence de perspectives endogènes autonomes. Ce n'est que relativement récemment que des voix africaines, revendiquant des trajectoires alternatives pour l'élaboration d'approches et de pratiques évaluatives explicitement ancrées dans les réalités africaines, ont commencé à s'affirmer avec davantage de vigueur et de légitimit

Réponses formulées par l'Afrique

L'histoire de l'évaluation en Afrique demeurerait lacunaire si elle omettait de reconnaître le rôle déterminant joué par des chercheurs, des analystes des politiques publiques et des évaluateurs africains qui ont opposé une résistance intellectuelle et institutionnelle à la domination coloniale ainsi qu'à ses prolongements dans l'ordre politique et économique postcolonial. Ces acteurs ont contribué de manière décisive à l'émergence de perspectives critiques alternatives et à la formulation

de jugements évaluatifs portant sur les effets des interventions occidentales dans les trajectoires de développement du continent, notamment dans le contexte des politiques et des expériences d'« ajustement structurel ».

L'adoption du *Plan d'action de Lagos*, lors du premier Sommet économique extraordinaire tenu à Lagos (Nigéria) en avril 1980, constitue à cet égard un jalon majeur dans l'évolution de l'évaluation en Afrique. Ce plan représentait une réaction explicite aux programmes d'ajustement structurel imposés aux pays africains à partir du début des années 1980. L'argument central soutenait que l'Afrique, ainsi que ses diff - rentes régions, devraient impérativement développer leurs propres capacités politiques et institutionnelles, parallèlement aux initiatives de renforcement des capacités promues par la Banque mondiale et le PNUD, notamment à travers l'Initiative africaine de renforcement des capacités (ACBF) (voir, entre autres, ACBF 1992 ; Banque mondiale 1991 ; Oosthuizen 1996). Dans le même temps, une autre institution dédiée au développement des capacités en sciences sociales et en politiques publiques, le Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique (CODESRIA), affirmai que : « … *(i) l'indigénisation n'est pas la notion selon laquelle les dirigeants africains élaborent leurs propres idéologies "indigènes" idiosyncrasiques, puis exigent que les efforts de recherche soient déployés afin de leur conférer respectabilité et cohérence* » (CODESRIA 1993 : 19).

Ces développements ont notamment mis en exergue la nécessité d'allouer des ressources accrues aux chercheurs locaux afin de leur permettre de conduire des évaluations et des recherches indépendantes sur les politiques publiques. Par ailleurs, la maxime « connais-toi toi-même », accordant la primauté à la connaissance endogène de l'Afrique, a été érigée en principe cardinal. Cette orientation peut être considérée comme l'un des fondements conceptuels de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs, lesquelles ont ultérieurement conduit à la création du Mécanisme africain d'évaluation par les pairs (MAEP), forme d'évaluation conçue, conduite et appropriée par les Africains eux-mêmes.

GENÈSE DE L'ÉVALUATION SYSTÉMATIQUE EN AFRIQUE

L'évaluation systématique a émergé relativement tardivement sur le continent africain, principalement en raison des facteurs structurels et historiques évoqués précédemment. Une étape fondatrice fut néanmoins franchie en 1977, lorsque l'UNICEF établit à Nairobi, au Kenya, un réseau de praticiens de l'évaluation destiné à renforcer les capacités internes de l'organisation et à conduire des évaluations supplémentaires en Afrique de l'Est. Cette initiative poursuivait explicitement l'objectif de favoriser l'émergence de capacités locales d'évaluation en Afrique. Le processus s'est initialement matérialisé dans des pays tels que les Comores, l'Érythrée, l'Éthiopie, le Madagascar, le Niger, le Nigéria, le Rwanda et le Zimbabwe. Dans la quasi-totalité des cas, la première réunion constitutive fut organisée à l'initiative de l'UNICEF (Spring et Patel, 2000).

En mars 1987, un séminaire du Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) réunit des bailleurs de fonds et des bénéficiai es de programmes de développement afin d'examiner les objectifs, les modalités et les expériences liés à l'évaluation. Cette rencontre a permis de mettre en évidence la nécessité impérieuse de renforcer les capacités d'évaluation des pays en développement. L'OCDE publia une synthèse des débats dans un rapport intitulé *L'évaluation dans les pays en développement : un pas vers le dialogue*, paru en 1988. Cette initiative donna lieu à l'organisation d'une série de séminaires en Afrique, en Asie et en Amérique latine, visant à intensifier le dialogue, à analyser les problématiques propres à chaque région et à formuler des recommandations concrètes et ciblées en faveur du renforcement des capacités d'évaluation dans les pays en développement.

La Banque africaine de développement (BAD), ainsi que les départements d'évaluation des opérations de la Banque mondiale, ont également joué un rôle déterminant dans le renforcement des capacités d'évaluation sur le continent africain au cours de cette période initiale. Les deux premières conférences organisées respectivement par ces

institutions multilatérales, en 1998 et en 2000, ont contribué à accroître la sensibilisation à l'importance stratégique du développement des capacités d'évaluation en Afrique. Il convient de souligner que, jusqu'en 2012 encore, les premières initiatives visant à promouvoir une identité africaine plus autonome en matière d'évaluation émanaient principalement d'agences multilatérales internationales, et non véritablement d'acteurs africains eux-mêmes.

AFFIRMATION DE L'ÉVALUATION EN TANT QUE PROFESSION EN AFRIQUE

Jusqu'aux années 1980, l'évaluation sur le continent africain était majoritairement conduite par des acteurs internationaux, notamment des agences d'aide, de grandes organisations non gouvernementales (ONG) et des évaluateurs étrangers. Elle se manifestait également à travers les actions de militants communautaires africains, d'analystes des politiques publiques et, ultérieurement, par le biais de la recherche et de l'analyse évaluative des politiques publiques. Dans la mesure où les capacités locales en matière d'évaluation étaient alors limitées — ce champ d'activité et cette profession demeurant encore peu connus — cette fonction était principalement assurée par des spécialistes étrangers (Ofi , 2014). Au cours des années 1980 et au début des années 1990, on observa une augmentation progressive du nombre d'évaluateurs en devenir issus des administrations publiques, des ONG et du secteur privé, en particulier des cabinets de conseil. Cette évolution répondait à la multiplication des évaluations commanditées par les bailleurs de fonds internationaux et les institutions multilatérales. Depuis le début des années 2000, l'élan impulsé à la suite de la conférence de l'AfrEA de 1999, conjugué à la prolifération des réseaux d'évaluation, a contribué à renforcer la visibilité de l'évaluation en tant que profession sur le continent africain. Selon le professeur Zenda Ofi , ancien Président de l'AfrEA, figu e tutélaire et principal architecte de la création de l'Association sud-africaine de suivi et évaluation (SAMEA), la conférence inaugurale de l'AfrEA tenue en 1999 a constitué un tournant décisif pour l'évaluation en Afrique. À cette occasion, plus de 300 représentants

issus de 35 pays se sont réunis à Nairobi afin de créer une association continentale servant de plateforme d'échanges et d'interactions pour l'ensemble des Africains intéressés par l'évaluation. Cette conférence a marqué la naissance de l'AfrEA, dont les activités menées au cours des quinze années suivantes sont largement considérées comme ayant joué un rôle déterminant dans l'émergence de l'évaluation en tant que profession en Afrique (Ofi , 2014 ; voir également Segone et Ocampo, 2006 ; Traoré et Wally, 2000).

À la fin des années 1990, les acteurs africains engagés dans ces dynamiques ont commencé à exprimer une préoccupation croissante quant à la nature et aux effets des programmes d'ajustement structurel mis en œuvre par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international, ainsi qu'à l'égard des paradigmes d'évaluation dominés par l'Occident qui sous-tendaient les évaluations conduites en Afrique par des organisations et des individus non africains. Une revue bibliographique des évaluations réalisées en Afrique a ainsi révélé que « *… la majorité des évaluations avaient été commanditées par des bailleurs de fonds et des agences internationales. La majorité des premiers auteurs n'étaient pas africains. Sur les 133 articles originaux examinés, par exemple, les trois quarts avaient pour premier auteur un nom occidental, 15 % étaient clairement africains et, dans 12 % des cas, l'origine n'était pas clairement identifiable. La participation d'auteurs africains en tant que deuxième ou troisième auteur était reconnue dans 12 % des cas. Une certaine confusion subsiste, car de nombreux auteurs et évaluateurs sont africains mais portent des noms d'origine européenne ou asiatique. Si les auteurs sont majoritairement non africains, les évaluateurs sont, quant à eux, presque tous africains, conformément à l'intention délibérée des auteurs* » (Spring et Patel, 2000).

En septembre 1999, l'AfrEA a été officiellemen portée sur les fonts baptismaux lors d'une conférence panafricaine inaugurale tenue à Nairobi, réunissant 300 participants issus de 26 pays africains. Cette création fut l'aboutissement de l'engagement résolu de Mahesh Patel et des sociétés d'évaluation du Kenya et d'autres pays africains, bénéficiant du concours financier de l'UNICEF. Placée sous le thème « Renforcer les capacités d'évaluation en Afrique », la conférence poursuivait plusieurs objectifs majeurs, à savoir :

- La mutualisation des informations et le renforcement des capacités en matière d'évaluation ;
- La promotion active de la création d'associations nationales d'évaluation ;
- L'incitation à l'appropriation d'une déclinaison africaine des standards d'évaluation des programmes ;
- La structuration d'une instance continentale érigeant l'évaluation en discipline et en profession ;
- La constitution et la diffusion d'un répertoire d'évaluateurs africains.

Cette organisation a représenté une opportunité majeure de renforcement des capacités et de mise en réseau pour l'ensemble des acteurs intéressés par les pratiques systématiques de suivi et évaluation en Afrique. Il s'agissait de la première initiative d'envergure visant à associer ouvertement l'ensemble des secteurs et des institutions, incluant tous les pays africains ainsi qu'un grand nombre de décideurs politiques. À ce jour, six conférences AfrEA ont été organisées selon une logique de rotation géographique visant à stimuler l'ancrage et la souveraineté régionale.

La création de l'AfrEA est le fruit de la vision et de l'engagement de Mahesh Patel, alors en poste à l'UNICEF. Malgré des débuts marqués par l'adversité, l'association a connu une expansion fulgurante. « *Nous exprimons une gratitude profonde à Mahesh et les pionniers de la première heure. Il convient de souligner que l'AfrEA a mobilisé une expertise internationale pour la formation, soutenu l'éclosion des associations nationales et favorisé l'émergence d'une communauté africaine, tant virtuelle — via des listes de diffusion — que physique, à travers l'organisation de conférences. L'AfrEA a également offert aux évaluateurs africains une voix institutionnelle dans les enceintes internationales où l'évaluation se structurait, notamment au sein des organisations telles que l'Organisation internationale pour la coopération en évaluation (IOCE) et lors des réunions de haut niveau sur l'efficité du développement, en plaidant pour une conception élargie de l'évaluation d'impact lors de la création du Réseau des réseaux sur l'évaluation d'impact*

(NONIE) et de l'Initiative internationale pour l'évaluation d'impact (3ie), entre autres » (Ofi , 2014).

Une communauté sud-africaine de l'évaluation a également émergé durant cette période, en lien direct avec la création de l'AfrEA. Bien qu'il existât déjà quelques spécialistes de l'évaluation en Afrique du Sud, rares étaient ceux qui considéraient cette activité comme une profession exercée à plein temps, à l'exception de certaines unités spécialisées, telles que celle créée en 1996 au sein de la Banque de développement de l'Afrique australe (DBSA), ou encore la première unité gouvernementale de suivi et évaluation établie au ministère des Affai es foncières. À la suite de la première conférence de l'AfrEA, Ofir fonda Evalnet, l'une des premières sociétés de conseil sud-africaines exclusivement dédiées à l'évaluation. En 2002, elle invita Michael Quinn Patton en Afrique du Sud, et à l'issue de l'une de ses formations, la décision fut prise de créer le Réseau sud-africain d'évaluation (SAENet), également dirigé par Ofi , sous la forme d'un réseau informel fonctionnant via une liste de diffusion. Lors de la deuxième conférence de l'AfrEA, tenue à Nairobi en 2002, Ofir fut élue deuxième présidente de l'association et coordonna, en 2004, avec le Dr Indran Naidoo — alors Directeur général chargé de l'évaluation au sein de la Commission de la fonction publique (PSC) — la troisième conférence de l'AfrEA, organisée au Cap. À cette occasion, un processus fut engagé en vue de formaliser le SAENet en tant qu'Association sud-africaine de suivi et évaluation (SAMEA).

Zenda Ofir (2014) dépeint cette trajectoire vers la professionnalisation comme « *une onde ayant gagné en amplitude durant les décennies 1990 et 2000* », tout en soulignant que l'aboutissement de cette promesse exige des efforts stratégiques soutenus pour que l'évaluation devienne un levier de développement substantiel. Cette évolution doit être analysée à l'aune de la « *colonisation de l'évaluation* », période durant laquelle des missions étrangères appliquaient au contexte africain des métriques et des processus souvent déconnectés des réalités locales. Bien que de nombreux enseignements aient été tirés — et continuent de l'être — des agences internationales et des évaluateurs internationaux engagés et soucieux des intérêts africains, la pratique et la profession de

l'évaluation en Afrique sont désormais de plus en plus façonnées par des évaluateurs locaux. Par ailleurs, les évaluateurs africains sont de plus en plus présents dans les conférences internationales. Néanmoins, leur contribution demeure encore insuffisammen visible, en partie en raison du nombre limité de recherches consacrées à l'évaluation par les institutions universitaires et les praticiens du continent. À cet égard, Ofir (2014) souligne que « … *des travaux universitaires plus innovants, un leadership intellectuel plus affirm et surtout plus visibles en matière de théorie et de pratique de l'évaluation en Afrique sont indispensables pour repousser les frontières de l'évaluation et soutenir à la fois notre propre développement et le développement mondial* ».

ÉTAT ACTUEL DE L'ÉVALUATION EN AFRIQUE

Ces quinze dernières années ont été marquées par une expansion et une professionnalisation exponentielle de l'évaluation, tant sur le continent africain que dans les diverses régions du monde en développement. En 1999, l'Afrique ne comptait qu'une modeste demi-douzaine d'associations nationales dédiées à cette discipline. Sous l'impulsion et avec le concours de la communauté continentale émergente des évaluateurs, ce nombre s'est élevé à quatorze dès 2002. À la fin de l'année 2013, on recensait à l'échelle mondiale cent quarante-trois associations et réseaux d'évaluation dûment répertoriés, dont vingt-six étaient établis en Afrique — désormais identifiés sous l'acronyme VOPE *(Organisations bénévoles d'évaluateurs professionnels)* (voir IOCE, 2016). Cette période a également été caractérisée par un intérêt croissant des gouvernements nationaux pour la mise en place et l'institutionnalisation de systèmes de suivi et évaluation (S&E).

Néanmoins, les évaluations réalisées en Afrique demeurent, dans une large mesure, commanditées par des parties prenantes non africaines, principalement des bailleurs de fonds internationaux ou des agences de développement en charge de la gestion ou du financement des programmes de développement sur le continent. Cette situation constitue une source de préoccupation persistante pour de nombreux

évaluateurs africains, dans la mesure où prévaut, tant en Afrique qu'au-delà de ses frontières, la perception selon laquelle les évaluateurs africains devraient renforcer leur compétitivité internationale face à leurs homologues de l'hémisphère Nord. Ce point de vue s'appuie souvent sur le caractère relativement récent de la profession en Afrique et sur l'idée qu'elle dispose encore d'une marge de progression substantielle. Dès lors, la visibilité des profils africains représente un défi structurel majeur : ces experts disposent de peu de temps pour produire des publications de grande diffusio et ne bénéficient pas systématiquement des ressources nécessaires pour participer massivement aux conférences internationales et à d'autres événements de portée mondiale. À cette contrainte s'ajoute la relative rareté des chercheurs spécialisés en évaluation. Toutefois, cette dynamique connaît une mutation rapide ; les évaluateurs africains s'affirmen désormais comme des acteurs de plus en plus compétitifs sur l'échiquier international. Cet essor est notamment consolidé par la création et la diffusion de la nouvelle revue de l'AfrEA, intitulée la *Revue africaine d'évaluation* (AEJ, 2016).

L'ÉVALUATION ANCRÉE DANS LE CONTEXTE AFRICAIN

Comme en témoigne l'état des lieux susmentionné, les arguments prévalents en faveur de l'adoption d'un paradigme d'évaluation davantage ancré dans le contexte africain reposent sur un constat sans appel : les approches, modèles, théories, pratiques, experts, chercheurs et praticiens les plus visibles opérant actuellement sur le continent sont, pour l'essentiel, d'origine occidentale — à l'exception notable, peut-être, des travaux de Huey Chen. L'argument le plus saillant demeure que le paradigme occidental dominant en matière d'évaluation ne s'avère pas systématiquement en adéquation avec les réalités africaines. Il requiert, par conséquent, une contextualisation profonde afin de s'ajuster aux conditions, aux cultures et aux cadres institutionnels propres au continent. Dans cette perspective, les ontologies, épistémologies et méthodologies africaines doivent être intégrées de manière plus holistique

et transdisciplinaire dans le déploiement de l'évaluation systématique des programmes (Chilisa et Malunga, 2012 ; Rapport de Bellagio, 2013).

Chilisa et Malunga préconisent d'opérer deux transformations majeures au sein de ce que l'on nomme l'« arbre de l'évaluation » (Alkin, 2013). La première transformation consiste à « *décoloniser et indigéniser l'évaluation […] afin de favoriser l'adaptation de la théorie et de la pratique occidentales accumulées en matière d'évaluation pour répondre aux besoins des Africains* ». La seconde transformation vise à développer une « *branche de l'évaluation relationnelle », inspirée du concept de « bien-être » tel qu'il se manifeste dans les salutations africaines, ainsi que du principe sud-africain selon lequel « Je suis parce que nous sommes ». Le bien-être, tel qu'il s'exprime dans les relations interpersonnelles, englobe également les éléments inanimés. Pour l'évaluateur africain, l'analyse doit impérativement adopter une vision globale, corrélant l'intervention à la durabilité de l'écosystème et de l'environnement.* Pour être véritablement « ancrée », l'évaluation doit, par exemple, mesurer la contribution d'une intervention au bien-être communautaire et instaurer un équilibre entre les indicateurs occidentaux et les priorités africaines. La question fondamentale réside alors dans les implications concrètes de ce changement de paradigme.

Le rapport de Bellagio (2013)

Le diagnostic le plus probant quant à la nécessité d'une approche spécifique de l'évaluation en Afrique est consigné dans le Rapport de Bellagio (2013). Intitulé Forum des leaders d'opinion africains sur l'évaluation et le développement : renforcer le leadership en Afrique, ce document présente une vision structurée d'une évaluation impulsée par le continent et profondément enracinée dans ses réalités. Cette réflexion fait suite à une initiative majeure issue de la conférence de l'AfrEA tenue en 2007 à Niamey (Niger). Lors de cet événement, une session spéciale organisée avec le soutien de l'Agence norvégienne de coopération pour le développement (NORAD) avait abouti à une déclaration officiell exhortant l'Afrique à « s'approprier l'évaluation » (Déclaration spéciale de l'AfrEA, 2007). Cette volonté a ensuite été

traduite par l'AfrEA en une stratégie dite « Made in Africa ». L'objectif était de converger les expériences africaines et internationales pour dynamiser le débat autour du suivi et de l'évaluation. Le Centre régional anglophone d'Afrique pour l'apprentissage de l'évaluation et des résultats (CLEAR-AA) a animé ces discussions au Centre Bellagio, en Italie, aboutissant à la publication du rapport de 2013[1].

Les problématiques centrales identifiées dès 2007 comme cadre directeur sont les suivantes :

- *« La pratique de l'évaluation en Afrique repose sur des valeurs et des contextes exogènes, elle est dictée par les bailleurs de fonds et les mécanismes de redevabilité tendent à privilégier les donateurs au détriment des bénéficiai es et des fournisseurs de l'aide ».*
- *… l'évaluation … doit aborder … l'appropriation par les pays ; le décalage entre les niveaux macro et micro ; l'attribution ; l'éthique et les valeurs ; ainsi que les relations de pouvoir ;*
- *« Il s'avère impératif de soumettre à un réexamen critique nos propres biais, nos valeurs sous-jacentes ainsi que nos paradigmes (par exemple, l'opposition entre approche transformatrice et pragmatique). Il convient également de s'interroger sur ce qui est légitimé comme «preuve», et par qui, avant de procéder à la sélection d'une méthodologie ou d'une approche spécifique.* » (AfrEA, 2007).

La finalité première de la rencontre de Bellagio résidait dans l'impulsion d'une réflexion renouvelée sur l'approche Made in Africa de l'évaluation, promue par l'AfrEA. Le rapport souligne cependant un constat lucide : « le leadership visionnaire en matière d'évaluation en Afrique demeure une ressource rare,

1 La réunion de Bellagio s'est tenue du 14 au 17 novembre 2012. Ont participé à cette réunion le professeur Doha Abdel Hamid (Égypte), le Dr Isaac Bekalo (modérateur, Éthiopie), le professeur Bagele Chilisa (Botswana), le Dr Josiah Cobbah (Ghana), le professeur Laila El Baradei (Égypte), le Dr Sulley Gariba (Ghana), Irene Karanja (Kenya), Hajia Alima Mahama (Ghana), le Dr Chiku Malunga (Malawi), le professeur Robin Moore (Afrique du Sud), le Dr Roa Muraguri-Mwololo (Kenya), le Dr Zenda Ofir (Afrique du Sud), M. Stephen Porter (CLEAR-AA) (Royaume-Uni), le Dr Sukai Prom-Jackson – Gambie, Prof Akilagpa Sawyerr – Ghana, Debbie Serwadda – Ouganda, Nermine Wally – Égypte, Prof Alaphia Wright – Sierra Leone, Kieron Crawley (CLEAR – Responsable du projet AA Forum) – Irlande.

pour ne pas dire largement déficiente, dans l'élaboration de réflexions et de pratiques innovantes aux échelons national, régional et mondial » (Rapport de Bellagio, 2013 : 5).

Le rapport exhorte les praticiens à explorer la sémantique et la portée d'une « *évaluation impulsée par l'Afrique et enracinée dans son sol* ». Il a été préconisé que, dans sa phase de maturation, la communauté africaine de l'évaluation se consacre à l'élaboration de théories et de pratiques substantielles répondant à cette interrogation fondamentale *: « Si l'évaluation avait pris naissance en Afrique, quelle serait sa physionomie ? »* (Ofi , 2014). Parallèlement, une analyse approfondie des contours de l'*« évaluation indigène »* et de sa genèse s'impose, à l'instar des travaux pionniers menés dans d'autres régions du monde.

Le rapport de Bellagio (2013) a mis en exergue la nécessité de remédier à l'absence ou à la faible visibilité du leadership visionnaire en matière d'évaluation en Afrique. Il souligne que la prise en compte *des contextes, des cadres et des tendances du développement, ainsi que de leurs implications pour la profession d'évaluateur, constitue un point de départ essentiel pour ce leadership. Des conclusions d'évaluation pertinentes ouvrent la voie à de nouvelles approches du développement, et à mesure que les stratégies de développement évoluent, les approches d'évaluation doivent évoluer de concert. La profession d'évaluateur en Afrique est ainsi appelée à réfléchir périodiquement à la manière dont le contexte du développement influence – ou devrait influencer – l'orientation de sa théorie et de sa pratique. Les participants ont discuté de l'interface entre développement et évaluation, ainsi que de ses implications pour l'évaluation en Afrique au cours de la décennie à venir, autour des thématiques suivantes :*

- *Le contexte actuel du développement et de l'évaluation ;*
- *La conviction fondamentale de la valeur d'une évaluation ancrée en Afrique pour le développement ;*
- *Les premières étapes vers l'élaboration d'un cadre pour une évaluation ancrée en Afrique ;*
- *La notion d'évaluation « conduite par l'Afrique » au service du développement ;*
- *Et les stratégies potentielles d'action, de changement et d'influence*

Le groupe réuni à Bellagio estime que ce débat demeure insuffisammen présent et visible dans la sphère intellectuelle africaine. En préparation de la réunion de 2012, Chilisa et Malunga (2012) ont mené un exercice novateur visant à identifie , expliquer et contextualiser divers attributs de l'évaluation indigène susceptibles d'être intégrés aux futures évaluations ancrées dans le contexte africain. Ces réflexions, détaillées dans le rapport de Bellagio, portent notamment sur l'importance historique de l'évaluation et ses racines africaines, l'identité spirituelle des Africains et son lien avec l'évaluation, la valeur des approches d'autonomisation, la participation et la réflexion collectives, ainsi que les processus décisionnels et méthodologies africains, tels que la prise de décision par consensus. C'est pour ces raisons que l'évaluation participative, notamment à travers l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, s'est imposée comme une approche essentielle pour reconnaître la valeur intrinsèque de l'évaluation africaine.

Dans leur document de travail préparatoire à la réunion de Bellagio, Chilisa et Malunga (2012 : 551) soulignent qu'*« un Africain vit dans et pour la communauté. L'individu ne peut exister sans la communauté, et la communauté ne peut exister sans l'individu. L'interdépendance consciente entre l'individu et la communauté constitue l'essence même de l'Afrique. Ce modèle repose sur le concept d'Ubuntu, qui, dans son acception la plus simple, renvoie à la communauté et à l'essence même de l'être humain »*. Les auteurs identifient également cinq principes interdépendants de l'*Ubuntu* que les sociétés africaines utilisent, selon eux, comme fondement pour évaluer le progrès de la communauté ou de la société : le partage et la propriété collective des opportunités, des responsabilités et des défis ; la primauté des personnes et des relations sur la matérialité ; la prise de décision et le leadership participatifs ; la réconciliation comme finalité de la gestion et de la résolution des conflits ; et la loyauté

Le résumé analytique du rapport de Bellagio reprend les axes jugés impératifs pour approfondir la compréhension du contexte africain dans lequel s'inscrivent les pratiques d'évaluation sur le continent. L'objectif est d'intégrer de manière plus substantielle la dimension continentale dans la conception et les méthodologies d'évaluation. À cet égard, les éléments suivants sont mis en exergue :

i. *Appréhender l'importance des contextes évolutifs et complexes dans l'évaluation, et recourir à la pensée systémique afin d'élabo er des solutions globales et intégrées ;*
ii. *Le rôle déterminant des normes et des valeurs dans les processus de développement et d'évaluation ;*
iii. *Affirmer la nécessité d'une évaluation non seulement ancrée e Afrique, mais également conduite par des acteurs africains ;*
iv. *Analyser la cohérence des politiques, de l'échelle nationale à l'échelle mondiale, tout en traitant le décalage persistant entre les niveaux macro et micro ;*
v. *Promouvoir une redevabilité mutuelle au sein des programmes de financement et des interventions de développement*
vi. *Dépasser la seule obsession de l'« impact » pour favoriser une « gestion axée sur l'impact », incluant un suivi continu de l'impact, un apprentissage adaptatif, ainsi que les notions de vulnérabilité, de durabilité, de résilience et une lecture nuancée du « rapport qualité-prix » ;*
vii. *S'engager sur des problématiques sensibles, telles que les tendances macroéconomiques et politiques, la rhétorique parfois superficielle entourant la démocratie et les droits de l'homme, ainsi que l'occultation de la vérité dans les « preuves » et leur impact sur l'efficacité des stratégies*
viii. *Rechercher rigoureusement les conséquences non intentionnelles et les effets imprévus des interventions*
ix. *Produire une synthèse génératrice de connaissances exploitables ;*
x. *Centrer l'évaluation sur des domaines prioritaires définis de manièe autodéterminée* (2013 : 10).

La réunion de Bellagio a, en outre, acté la mise en œuvre de stratégies visant à opérer une transition vers une culture de l'évaluation plus endogène (Rapport de Bellagio, 2013 : 14 ; voir également Ofi , 2013) :

- *« Catalyser un "leadership visionnaire" en matière d'évaluation en Afrique. Cela suppose de s'appuyer sur des acteurs crédibles et indépendants, sur des dialogues continus au sein des espaces de réflexio*

ouverts, ainsi que sur des cadres et politiques d'aide pertinents pour le continent, ainsi que sur la reconnaissance du caractère intrinsèquement imprégné de croyances et de valeurs de la théorie. Il s'agit également de reconnaître que la théorie et la pratique du développement sont intrinsèquement imprégnées de croyances et de valeurs, afin d'instaurer, au sein des pouvoirs publics, des systèmes d'évaluation institutionnalisés, pérennes et innovants. »

- *« Établir un référentiel de connaissances public et transparent dédié à l'évaluation en Afrique, bénéficiant du concours des universités spécialisées et des groupes de réflexion.*

Lors de la conférence de l'AfrEA tenue en 2014 à Yaoundé, la *Revue africaine d'évaluation* (AEJ), fruit d'une préparation de longue haleine, a été officiellemen lancée. Parallèlement, un recensement formel des principaux acteurs, réseaux et initiatives opérant sur le continent est en cours. Cette démarche ambitionne de fédérer ces parties prenantes afin de dégager un consensus sur l'application des résolutions de Bellagio. Ces étapes ultérieures prévoient notamment l'organisation de forums de suivi, *la création d'un réseau ou d'une communauté de pratique regroupant les leaders d'opinion africains — tant théoriciens que praticiens — résolus à faire progresser les concepts clés de l'« Évaluation made in Africa »*, ainsi que la constitution d'un inventaire de ressources documentaires à cet effet (Rapport de Bellagio, 2013 : 14)

Il apparaît indéniable que la réunion de Bellagio a déjà généré des avancées significatives dans l'identification des leviers susceptibles de favoriser une application plus efficac et pertinente des connaissances et des pratiques actuelles en matière d'évaluation de façon plus e - cace et plus pertinente dans le contexte africain. Toutefois, la portée du rapport se cantonne pour l'heure au recensement d'un ensemble de problématiques devant être adaptées à ces spécificités continentales. En revanche, les modalités pragmatiques de l'action — à savoir la nature des interventions, leurs justifications, les méthodologies requises, les parties prenantes impliquées, la chronologie d'exécution ainsi que l'allocation des ressources — demeurent encore insuffis - ment formalisées. Il s'avère donc impératif d'affine et d'approfondir

les conclusions du rapport de Bellagio dans une perspective résolument opérationnelle. La stratégie la plus efficiente à ce stade, consisterait pour l'AfrEA à instituer un comité de pilotage officiel Ce dernier serait chargé d'élaborer un plan d'action structuré, assorti d'objectifs clairement définis, de ressources identifiées, d'un calendrier précis et de résultats mesurables, conformément aux standards de la gestion de projet. Une telle démarche permettrait de circonscrire de manière concrète les diffé entes activités d'évaluation devant être ajustées afin de forger, par étapes successives, une identité africaine distincte en la matière. À cet effet, je préconise la prise en considération du cadre conceptuel suivant :

QUELLE EST L'APPROCHE OCCIDENTALE EN MATIÈRE D'ÉVALUATION ET QUE FAUT-IL CHANGER ?

Les principales questions auxquelles il convient d'apporter des réponses concrètes sont, *inter alia*, ci-après :

1. Est-il possible de distinguer des approches occidentale, africaine, asiatique et, le cas échéant, latino-caribéenne de l'évaluation qui divergent fondamentalement les unes des autres ?
2. Quelles mutations, le cas échéant, devraient être opérées au sein de la culture et des pratiques dominantes de l'évaluation occidentale pour s'adapter au contexte africain ?
3. Comment une approche d'évaluation intrinsèquement ancrée en Afrique pourrait-elle pallier les carences des modèles actuels ?
4. Selon quelles modalités convient-il d'engager et de piloter la transition vers un système d'évaluation davantage enraciné sur le continent ?

À l'heure actuelle, aucune réponse définitive ne peut être apportée à ces questionnements. Je suggère toutefois que leur examen gagnerait en clarté par l'adoption d'une démarche systématique, visant à distinguer les divergences potentielles entre l'approche occidentale et une approche africaine jugée plus idoine, telles qu'identifiées jusqu'alors, tout en explorant d'autres points de rupture éventuels dans le cadre des activités spécifiques susmentionnée [2]:

Le comité de pilotage de l'AfrEA, envisagé pour l'élaboration d'un modèle d'évaluation ancré en Afrique, devrait par ailleurs être structuré en sous-commissions dévolues au suivi rigoureux de chacune de ces activités. Chaque unité serait tenue d'élaborer une théorie du changement explicite, conformément aux meilleures pratiques reconnues dans le domaine. Envisagé sous cet angle, il apparaît qu'un paradigme d'évaluation « ancré en Afrique » ne se distinguerait pas de manière substantielle du paradigme d'évaluation « occidental » dominant. En revanche, son objectif, son orientation, sa conception et sa mise en œuvre seraient vraisemblablement davantage sensibles aux contextes et aux pratiques culturelles africaines, afin de produire des résultats aussi précis, pertinents et valides que possible.

Cette observation s'étend par analogie à la conception et à la mise en œuvre des évaluations dans d'autres contextes culturels, notamment ceux des peuples indigènes d'Amérique du Nord, des Maoris de Nouvelle-Zélande, des Aborigènes d'Australie, des Khoïkhoï d'Afrique du Sud, ainsi que des groupes indigènes du Brésil, de l'Inde et d'autres pays (voir AIHEC, 2015). À cet égard, l'Association Américaine d'Évaluation (AEA) anime un courant de pensée particulièrement dynamique consacré à ce qu'elle qualifie d'« évaluation culturellement compétente » (LaFrance et Nichols, 2010 ; Rog, Fitzpatrick et Conner, 2012 ; Gervin, 2012).

2 Ces problématiques ont été soulevées lors des assises de Bellagio ainsi que dans le cadre d'études portant sur les évaluations sensibles à la culture. Je les soumets ici sous forme de questions ouvertes ou de points de clarification, plutôt que comme des divergences définitivement établies. Kwakami, Aton, Cram, Lai & Porima (2008) ainsi que l'AIHEC (2012) proposent également des cadres pour des évaluations « culturellement compétentes » intégrant des variables analogues

Tableau 1 : Objectifs et résultats attendus de la S2SE

Étapes d'évaluation	**Activités d'évaluation**	**Description des activités d'évaluation**	**Approche occidentale**	**Approche africaine**
Planification et conception	**Quelles sont les principales valeurs et hypothèses qui sous-tendent l'évaluation ?**	Quelles sont les principales valeurs et hypothèses qui sous-tendent l'évaluation ?	Redevabilité des donateurs et du gouvernement ? Efficacité Efficience Réactivité ? Éthique ? Réductionnisme ? Pragmatisme ?	Rendre hommage aux ancêtres ? Dignité ? Estime de soi ? Respect ? Bien-être ? Loyauté ? Ubuntu ? Solidarité Relations ? Approche holistique ? Équité ? Éthique ? Participation ? Justice ? Réflexivité ? Autonomisation ? Développement ? Vulnérabilité ? Durabilité ?
	Objectif et axe principal de l'évaluation	Quel est l'objectif de l'évaluation ? Quel est l'axe principal de l'évaluation ? Pourquoi cet axe a-t-il été choisi ? Comment cet axe a-t-il été choisi ? L'évaluation est-elle correctement ciblée ? Normes de gestion de l'évaluation ? Nature des données probantes ?	Évaluations externes Amélioration de la qualité de vie/du bonheur ? Impact ?	Évaluations internes Transformation de la qualité de vie/du bonheur ? Services et équipements de base ? Directives d'évaluation de l'AfrEA ?

Tableau 1 : (*Suite*)

Étapes d'évaluation	Activités d'évaluation	Description des activités d'évaluation	Approche occidentale	Approche africaine
	Conception de l'évaluation	Quel est le modèle d'évaluation le plus approprié ?	Parti pris en faveur de l'hypothèse statistique contrefactuelle ? Essais contrôlés aléatoires ?	Préférence pour une conception qualitative rigoureuse ? Les rapports de force ?
Mise en œuvre et utilisation	**Collecte de données**	Quelles sont les stratégies de collecte de données d'évaluation et de suivi les plus appropriées ?	Échantillonnage statistique rigoureux ?	Des processus participatifs adaptés aux spécificités culturelles ? Connaissances endogènes ?
	Analyse de données	Quels sont lesindicateurs et stratégies d'analyse des données les plus appropriés ?	Analyses quantitatives et qualitatives rigoureuses ? Causalité ?	Analyses qualitatives rigoureuses ? Contribution au programme ? Indicateurs ODD ?
	Présentation et communication des données	Quelles sont les stratégies les plus appropriées en matière de présentation et de communication des données ?	Écrit et oral ? Masses médias existantes ?	Accent mis sur les aspects oraux et visuels ? Divergences dans les moyens de communication ?
	Usage de l'évaluation	Quelles sont les façons les plus appropriées d'utiliser les résultats et les enseignements tirés de l'évaluation	Éducation ? Amélioration ? Redevabilité ?	Éducation ? Amélioration ? Redevabilité ? Autonomisation ?
	Politique d'évaluation et cadres réglementaires	Quels sont les cadres réglementaires et politiques d'évaluation les plus appropriés ?	Une solution unique pour tous ? Législation ?	Expérimentation ? Personnalisation contextuelle ?

Tableau 1 : (*Suite*)

Étapes d'évaluation	Activités d'évaluation	Description des activités d'évaluation	Approche occidentale	Approche africaine
	Évaluation Renforcement des capacités	Quelles sont les approches les plus appropriées en matière d'éducation et de formation ?	Formation générique en matière de suivi et évaluation ?	Contenu adapté au contexte et facilitation ?

RÔLE DE LA SAMEA

Before the establishment of SAMEA, South African evaluation schoAntérieurement à l'émergence de l'Association sud-africaine de suivi et évaluation (SAMEA), les chercheurs et praticiens sud-africains spécialisés dans ce domaine occupaient déjà une position de prééminence dans le développement et la consolidation de l'évaluation, tant à l'intérieur du pays qu'à l'échelle du continent africain. Depuis la création de la SAMEA, ses membres ont non seulement pérennisé cet engagement, mais l'ont également intensifié, contribuant de manière décisive à l'essor global de l'évaluation en Afrique ainsi qu'à la structuration institutionnelle de l'AfrEA. À ce jour, la SAMEA s'impose comme l'un des membres institutionnels les plus proactifs et influents de l'AfrEA. La SAMEA bénéficie, en outre, d'un soutien institutionnel indéfectible de la part du gouvernement sud-africain, notamment par l'entremise du *Département du suivi et de l'évaluation des performances* (DPME) rattaché à la Présidence, ainsi que de la *Commission des services publics* (PSC), dont le mandat constitutionnel consiste à évaluer la mise en œuvre des valeurs et principes fondamentaux de l'État par l'appareil gouvernemental.

À ce titre, la SAMEA jouit d'un positionnement stratégique lui permettant de faire figu e de fer de lance dans l'avènement d'une culture et d'une pratique de l'évaluation authentiquement ancrées dans les réalités africaines. Il ne fait aucun doute que le conseil d'administration de la SAMEA saura accorder une priorité cardinale à ce projet structurel dans son agenda. Parallèlement, il est escompté que les membres individuels de l'association se fassent les vecteurs actifs de cette culture

de l'évaluation enracinée dans leurs pratiques professionnelles respectives. La SAMEA, de concert avec ses membres, se doit de renforcer sa visibilité et son autorité intellectuelle aux niveaux régional et mondial, afin d'identifie , de promouvoir et de diffuser des approches méthodologiques novatrices propres au contexte africain.

CONCLUSION

La consolidation de l'évaluation systématique en tant que discipline professionnelle autonome à l'échelle mondiale — dotée de ses propres paradigmes, théories et méthodologies appliquées — a été profondément marquée, voire dominée, par les cadres conceptuels et les pratiques issus des États-Unis, du Royaume-Uni et d'autres pays occidentaux. Le déploiement de l'évaluation systématique des politiques et projets dans d'autres régions du monde demeure un phénomène relativement récent, dont l'essor véritable remonte au début des années 1990. Ce n'est que plus récemment encore que des voix se sont élevées dans des contextes non occidentaux pour plaider en faveur du développement d'approches et de pratiques culturellement diffé enciées en adéquation avec les systèmes de valeurs endogènes.

À l'échelle internationale, les préoccupations croissantes soulignent qu'une approche uniformisée de l'évaluation, calquée sur le modèle occidental, n'est pas nécessairement congruente avec des contextes de développement caractérisés par des divergences culturelles marquées. L'histoire de l'évaluation en Afrique illustre de manière emblématique cette problématique. Toutefois, une interrogation subsiste : cette situation nécessite-t-elle l'élaboration d'un paradigme entièrement ex nihilo, qui serait par nature distinct des modèles occidentaux, asiatiques ou maoris ? S'il est désormais consensuel que « le contexte importe » — thématique centrale de la conférence de l'Association américaine d'évaluation (AEA) de 2013 — et que le paradigme occidental admet l'existence de variables culturelles, la question de la nature exacte des ajustements nécessaires pour le contexte africain demeure ouverte.

Le tableau analytique présenté précédemment off e un outil précieux pour examiner ces enjeux saillants.

L'exigence d'un modèle de gestion de l'évaluation plus idoine et solidement ancré dans le contexte africain figu e désormais en bonne place sur l'agenda de l'évaluation sur le continent. Le Rapport de Bellagio, ainsi que d'autres déclarations stratégiques, apportent une contribution substantielle à ce débat. Bien qu'il représente l'apport théorique le plus probant à ce jour, ce rapport requiert une opérationnalisation accrue pour garantir une mise en œuvre effective et réussie. Les propositions relatives à l'élaboration d'un plan de mise en œuvre cohérent, structuré et spécifiquement dédié au rapport de Bellagio, telles que résumées dans le présent article, sont susceptibles d'accélérer l'adaptation du modèle d'évaluation occidental dominant à un contexte africain diffé encié et de renforcer des capacités d'évaluation mieux adaptées aux réalités du continent. En définitive, l'enjeu n'est pas de supplanter brutalement un modèle par un autre, mais d'opérer une contextualisation rigoureuse du paradigme dominant. Dans ce processus de réappropriation, il est impératif que les évaluateurs africains — qu'ils soient universitaires ou praticiens — disposent d'une vision limpide des mutations nécessaires et des modalités de leur exécution. À cette fin, un effort concerté et soutenu de gestion de projet, sous l'égide de l'AfrEA et de ses organisations membres (VOPE), apparaît comme une condition sine qua non du succès.

REFERENCES

ACBF. 1992. *Stratégie et programme de travail provisoire :* 1992-1995. Fondation pour le renforcement des capacités en Afrique. Harare : ACBF.

AEJ. 2016. *Revue africaine d'évaluation.* Disponible à l'adresse : https://bit.ly/4sT3a92 (consulté le 7 mai 2016).

AfrEA. 2007. *Déclaration spéciale.* Disponible à l'adresse : http://vopetoolkit.ioce.net/sites/default/files/ esources/3.8e3%20PUB_Special%20Stream%20Statement.pdf (consulté le 7 mai 2016).

AfrEA. 2014. *Site web de l'Association africaine d'évaluation*. Disponible à l'adresse : https://bit.ly/4sSQrn2 (consulté le 3 mars 2013).

AIHEC. 2015. *Cadre d'évaluation indigène*. American Indian Higher Education Consortium. Disponible à l'adresse : http://indigeval.aihec.org/Pages/Documents.aspx (consulté le 9 septembre 2015).

Alkin, M. C. (dir.). 2013. *Les racines de l'évaluation : une perspective élargie des points de vue et des influences des théoricien* , deuxième édition. Londres : Sage.

Rapport de Bellagio. 2013. *Le rapport de Bellagio.* Forum des leaders d'opinion africains sur l'évaluation et le développement : élargir le leadership en Afrique. Centre Bellagio, Parktown, Johannesburg : CLEAR, Public and Development Management, Université du Witwatersrand.

Chilisa, Bagele et Malunga, Chiku. 2012. « Évaluation "Made in Africa" : redécouvrir les racines africaines de la théorie et de la pratique de l'évaluation ». *Dans Rapport du Forum des leaders d'opinion africains sur l'évaluation pour le développement : élargir le leadership intellectuel en Afrique, Centre Bellagio,* 14-17 novembre 2012, pp. 32-38. Bellagio. Disponible à l'adresse : http://www.clear-aa.co.za/wp-content/uploads/2013/09/Bellagio-Report.png (consulté le 2 mars 2014).

Cloete, F. ; Rabie, B. et De Coning, C. (dir.). 2014. *La gestion de l'évaluation en Afrique du Sud et en Afrique.* Stellenbosch : African Sun Media.

CODESRIA. 1993. *Rapport du Secrétaire exécutif sur le vingtième anniversaire du Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique* (CODESRIA), 29 novembre-1er décembre 1993. Dakar : CODESRIA.

Gervin, D. 2012. *Compétence culturelle en matière d'évaluation.* Disponible à l'adresse : http://www.cdc.gov/dhdsp/pubs/docs/cb_september_2012.pdf (consulté le 19 septembre 2015).

IOCE. 2016. *Site web de l'Organisation internationale pour la coopération en évaluation.* Disponible à l'adresse : http://www.ioce.net/en/index.php (consulté le 7 mai 2016).

Kwakami, Alice J. ; Aton, Kanani ; Cram, Fiona ; Lai, Morris K. et Porima, Laurie. 2008. « Améliorer les évaluations par l'intégration des valeurs et des méthodes indigènes ». Dans Smith, Nick L. et Brandon, Paul R. (dir.), *Les enjeux fondamentaux de l'évaluation*, pp. 219-242. New York : Guilford Press.

LaFrance, Joan et Nichols, Richard. 2010. « Repenser l'évaluation : définir un cadre d'évaluation autochtone ». *Revue canadienne d'évaluation des programmes*, 23(2) : 13-31.

Mouton, Charline ; Rabie, Babette ; Cloete, Fanie et De Coning, Christo. 2014. Chapitre 2 : « Évolution historique et pratique de l'évaluation ». Dans Cloete, F. ; Rabie, B. et De Coning, C. (dir.), *La gestion de l'évaluation en Afrique du Sud et en Afrique,* pp. 28-78. Stellenbosch : African Sun Media.

Ofi , Zenda. 2013. « Renforcer l'évaluation au service du développement ». *Revue américaine d'évaluation*, 34 : 582-586.

Ofi , Zenda. 2014. *Entretiens personnels*, 28 février et 1er mars.

Oosthuizen, E. 1996. « Réflexions sur les o ganisations africaines de soutien aux politiques ». *Africanus*, 26(2) : 60-77.

Rog, Debra J. ; Fitzpatrick, Jody L. et Conner, Ross F. (dir.). 2012. Le contexte : *un cadre d'analyse de son influence sur la pratique de l'évaluation. Nouvelles orientations pour l'évaluation*, no 135. San Francisco : AEA & Wiley-Jossey Bass.

Segone, Marco et Ocampo, Ada. 2006. *Créer et développer des organisations d'évaluation : enseignements tirés de l'Afrique, des Amériques, de l'Asie, de l'Australasie et de l'Europe.* Organisation internationale pour la coopération en évaluation. Lima : Pérou.

Spring, Kate Ababio et Patel, Mahesh. 2000. *« Afrique : introduction à la bibliographie ».* Dans Russon, Craig et Russon, Karen (Eds.), *Bibliographie annotée de l'évaluation des programmes internationaux.* New York : Kluwer Academic. Disponible à l'adresse : https:/ /bit.ly/4u7zTZm (consulté le 4 mai 2016).

Traoré, Issaka Herman et Wally, N. 2013. « Institutionnalisation de l'évaluation en Afrique : le rôle de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA) ». Dans Rugh, Jim et Segone, Marco (Eds.), *Organisations volontaires pour l'évaluation professionnelle (VOPE) : enseignements tirés de l'Afrique, des Amériques, de l'Asie, de l'Australasie, de l'Europe et du Moyen-Orient.* Paris : IOCE-EvalPartners-UNICEF.

Banque mondiale. 1991. *L'Initiative pour le renforcement des capacités en Afrique : vers une amélioration de l'analyse des politiques et de la gestion du développement.* Washington, DC : Banque mondiale.

Section B

Théorie, approches et méthodes de l'Évaluation « made in Africa » (MAE)

Chapitre 4

Repenser notre conception de l'évaluation : une perspective africaine

Steven Masvaure et Sonny M. Motlanthe

RÉSUMÉ

Contexte : Le champ du développement en Afrique demeure largement tributaire d'une hégémonie occidentale qui régit tant les modèles de financement que les mécanismes de transfert de connaissances et les dispositifs d'aide. Cette hégémonie tend à instaurer un rapport de subordination où les nations occidentales et les bailleurs de fonds s'érigent en acteurs prédominants face aux bénéficiaires de l'aide, sans toutefois intégrer de manière substantielle l'incidence de l'histoire coloniale et du racisme systémique dans la genèse ainsi que dans la persistance des disparités de développement sur le continent. Dans ce contexte, le Nord global se sert du libéralisme comme un instrument de pérennisation de sa suprématie. Dès lors, le recours à une coercition coloniale explicite devient superflu, dans la mesure où le libéralisme s'auto-entretient, se légitime et se perpétue par sa propre dynamique. Il parvient à absorber et à neutraliser les velléités contre-hégémoniques par l'entremise des institutions internationales, de l'interdépendance économique et des cadres démocratiques formels.

Objectifs : Le présent article se propose d'analyser dans quelle mesure l'évaluation, appréhendée en tant qu'instrument de

gouvernance, participe à la perpétuation de l'hégémonie occidentale sur les fondements épistémologiques, axiologiques et ontologiques du développement en Afrique subsaharienne.

Méthodes : L'approche méthodologique retenue s'appuie sur une revue de littérature approfondie, enrichie par une analyse des connaissances tacites ainsi que par les enseignements tirés d'expériences de terrain liées à la pratique de l'évaluation en Afrique.

Résultats : L'article démontre, de prime abord, que les cadres théoriques et les pratiques régissant le développement international s'inscrivent dans une pensée coloniale et une logique de subordination. Celles-ci imprègnent tant la conceptualisation et la conception des interventions que les modalités de leur mise en œuvre, ainsi que les processus par lesquels leurs résultats sont mesurés et interprétés. L'étude formule subséquemment un ensemble de mesures concrètes visant la décolonisation du développement international et des pratiques d'évaluation en Afrique. Les conclusions soulignent en outre que les évaluations ne sauraient être extraites des forces dominantes qui structurent le paysage du développement international. Le champ de l'évaluation apparaît ainsi comme un microcosme et un prolongement de l'influence hégémonique exe cée par l'Occident.

Conclusion : L'article conclut à la nécessité impérieuse d'opérer une mutation profonde des paradigmes du développement international et des pratiques d'évaluation. Il met en exergue le rôle pivot que doivent jouer les cosmogonies, les visions du monde et les systèmes de valeurs des populations locales, véritables destinataires des interventions de développement.

Mots clés : décolonisation ; hégémonie ; Évaluation made in Africa ; développement international ; colonialité du pouvoir ; paradigme occidental.

INTRODUCTION

L'Évaluation « made in Africa » s'affirm désormais comme un paradigme alternatif indispensable, offrant un cadre analytique dont la pertinence permet d'appréhender avec une acuité nouvelle les interventions de développement sur le continent. Cette approche exhorte les professionnels du suivi et évaluation à adopter une posture visionnaire, les invitant à promouvoir une perspective décoloniale des trajectoires de développement. Il s'agit de déconstruire les structures de domination héritées et de confronter les multiples paradoxes et apories qui président à l'émergence de théories et de pratiques évaluatives profondément ancrées dans les réalités socioculturelles du continent (Abrahams et al., 2022). À ce jour, l'efficacit des programmes de développement en Afrique subsaharienne s'avère ardue à quantifie , tant les progrès réalisés face à des défis structurels — tels que la pauvreté endémique, les inégalités systémiques et, plus récemment, les incidences du changement climatique — restent très limités. Une certaine frange de la communauté internationale tend d'ailleurs à percevoir l'Afrique subsaharienne comme un « puits sans fond », une métaphore alimentée par la faible efficacit perçue des interventions et l'ampleur croissante des défis à relever. Cette représentation d'un gouff e intarissable a engendré une exigence accrue de redevabilité, contraignant les acteurs de terrain à justifier l'allocation des ressources par le prisme du suivi et évaluation (S&E). Dans cette configuration, les systèmes d'évaluation sont érigés en instruments cardinaux pour légitimer la valeur ou l'utilité des programmes. Le présent article se propose d'analyser comment l'évaluation, en tant qu'outil technique, a pu concourir à la cristallisation de l'hégémonie occidentale sur les dimensions épistémologiques, axiologiques et ontologiques du développement. En effet, toute évaluation porte en elle un jugement de valeur qui influence directement les priorités budgétaires, la conception des programmes et leurs modalités d'exécution. L'argument central défendu ici est que l'efficacit des évaluations en Afrique est obérée par des enjeux structurels profonds, liés intrinsèquement à l'identité des acteurs qui financent, conçoivent, commanditent et réalisent ces missions. Chilisa et al. (2015) soutiennent avec justesse que

l'évaluation constitue l'un des instruments les plus insidieux de l'impérialisme épistémologique en Afrique. En privilégiant les méthodes de recherche sociale occidentales, elle renforce une logique de redevabilité centrée quasi exclusivement sur la mesure de résultats prédéfinis par le Nord.

Nous soutenons que l'écosystème du développement en Afrique subsaharienne demeure largement assujetti aux financements et à l'aide étrangère. Par extension, la commande et la mise en œuvre des évaluations reflètent prioritairement les valeurs et les perspectives des commanditaires et des bailleurs de fonds. Ces derniers ont tendance à privilégier les experts issus du Nord global, perçus — souvent à tort — comme détenteurs de compétences supérieures et partageant des référentiels axiologiques communs et des visions du monde similaires (Ngwabi & Wildschut, 2019). Il en résulte une prédominance de la vision du monde occidentale, dont les postulats épistémologiques sont imposés au contexte de l'Afrique subsaharienne.

Le présent article ambitionne de remodeler la réflexion sur l'évaluation en s'appuyant sur la perspective « Made in Africa ». Cette démarche ne se cantonne pas à l'analyse technique des méthodes ; elle s'inscrit dans une réflexion plus vaste sur le discours du développement. Nous partons du constat que l'essentiel des capitaux provient du Nord, façonnant ainsi le paysage du développement international. Le domaine du suivi et de l'évaluation constitue alors un microcosme de cette domination, où les idéaux, les méthodes d'enquête et les initiatives demeurent sous influence occidentale (Chilisa et al., 2015). Cette hégémonie ne se limite pas aux flux monétaires, mais s'étend à la validation même des connaissances, le Sud global n'occupant qu'une place marginale dans le dialogue international sur le développement. En définitive, nous soutenons que la mutation des pratiques évaluatives demeurera inachevée si elle ne s'accompagne pas d'une transformation holistique des approches du développement international. Décoloniser l'évaluation exige, *sine qua non*, de décoloniser le développement lui-même.

MÉTHODES DE RECHERCHE

En tant qu'auteurs, nous mesurons avec acuité la relative rareté des publications scientifiques consacrées à la décolonisation de l'évaluation ou à l'approche « Made in Africa ». C'est précisément ce constat qui justifie le protocole méthodologique retenu dans cet article : une revue de littérature conventionnelle, enrichie par l'examen des savoirs tacites et des enseignements tirés de nos expériences personnelles. Ces savoirs procèdent de notre trajectoire professionnelle dans le champ de l'évaluation, de nos interactions suivies avec nos pairs, ainsi que de notre implication dans diverses initiatives de renforcement des capacités évaluatives en Afrique anglophone. Le processus analytique a consisté en une synthèse des données probantes fondamentales relatives au développement international, à la décolonisation et à la pratique évaluative. Sur la base de ce corpus, des arguments analytiques ont été élaborés et corroborés par des éléments probants issus tant de la littérature théorique que de l'expérience professionnelle.

RÉSULTATS OBTENUS ET DISCUSSIONS

La présente section s'attache, en première instance, à une mise en perspective historique de la colonisation et de son influence structurelle sur le développement international. Elle explore concomitamment la manière dont l'expérience coloniale a façonné les paradigmes contextuels et les schémas cognitifs contemporains régissant l'aide au développement. Sont ainsi abordées des problématiques telles que l'exercice du pouvoir colonial, la vision eurocentrée du développement, ainsi que le rôle des organisations internationales en tant que vecteurs et archétypes des idéaux occidentaux. Dans les sections subséquentes, l'article analyse les implications de ces dynamiques sur les pratiques évaluatives dans le contexte africain. Il propose, par ailleurs, les approches dites **Made in Africa** comme une réponse stratégique à l'hégémonie occidentale qui prévaut tant dans le domaine de l'évaluation que dans celui du développement international.

Histoire de la colonisation et son influence sur le développement international et l'évaluation

L'histoire du continent africain demeure indissociable de la colonisation, une épopée qui a précipité la subalternisation politique et économique des populations africaines. La colonisation peut être définie comme l'exploitation systématique des ressources physiques, humaines et économiques d'un territoire au bénéfice exclusif de la puissance colonisatrice (Settles, 1996). Le succès de l'entreprise coloniale ne s'est matérialisé qu'après la prise de contrôle effective des terres et des autres ressources par les forces impérialistes en utilisant diverses stratégies notamment l'invasion armée, la dépossession brutale des communautés endogènes, la conclusion de traités douteux ou frauduleux avec les élites dirigeantes africaines, ainsi que des négociations complaisantes relatives aux concessions minières (Chitonge, 2018 : 22).

Ces traités ont entraîné la dépossession des Africains de leurs terres et la restriction drastique de leurs droits sur de multiples ressources. Or, la terre revêtait — et continue de revêtir — une valeur symbolique et culturelle intrinsèque pour les communautés africaines, dont les moyens de subsistance sont organiquement liés à l'espace agraire. Durant l'ère coloniale, les populations noires furent évincées de leurs terres agricoles les plus arables et fertiles au profit des colons blancs, pour être reléguées dans des zones arides, marquées par une hostilité climatique et une forte vulnérabilité aux aléas climatiques tandis que les colons blancs s'installaient dans des régions propices à l'agriculture et relativement épargnées par les risques naturels.

Fondamentalement, la finalité primordiale de la colonisation ne résidait pas tant dans l'exercice d'une souveraineté politique immédiate que dans la transformation des colonies en bassins de ressources destinés à catalyser l'essor industriel des métropoles occidentales (Simon, 1989). Le système colonial a ainsi instauré des structures économiques axées sur l'extraction de matières premières, privilégiant la production de cultures de rente et la mise en place de réseaux commerciaux reliant la production des territoires colonisés aux marchés des

puissances coloniales (Chitonge, 2018). L'accent était mis sur le développement d'industries primaires à forte intensité de main-d'œuvre, chargées d'alimenter les industries occidentales en ressources minières. Afin de pérenniser ce régime, les puissances coloniales ont déployé des méthodes coercitives visant à juguler toute velléité de sédition, garantissant ainsi la disponibilité pérenne d'une main-d'œuvre à vil prix pour les industries extractives et agricoles (Heleta, 2016). L'histoire du continent africain s'en est trouvée irréversiblement bouleversée, affectant les modes de pensée, les trajectoires de développement culturel et les modes de vie des populations, durablement marqués par les transformations structurelles induites par l'ordre politique colonial (Bowden, Chiripanhura & Mosley, 2008). En définitive, le système économique colonial a engendré les défis structurels et socio-économiques auxquels la communauté internationale du développement s'efforce aujourd'hui, avec plus ou moins de succès, de répondre.

À l'issue de l'ère coloniale, les relations commerciales entre les pays d'Afrique subsaharienne et les puissances occidentales s'étaient muées en un entrelacs de dépendances aussi étroites que complexes, rendant toute velléité de désengagement singulièrement ardue. Par voie de conséquence, ces interconnexions perdurent, alimentées par une hégémonie politique occidentale qui continue d'infléchir les trajectoires économiques et politiques du continent (Viriri & Mungwini, 2010). Dans cette phase postcoloniale, on escomptait que la souveraineté sur les ressources stratégiques — à l'instar des terres, des concessions minières et autres actifs structurants — échoie légitimement aux peuples endogènes. Toutefois, cette transition ne s'est point concrétisée, entravée par une « coercition » exercée par les pays occidentaux. Cette dernière, légitimée par les préceptes du libéralisme, les institutions multilatérales et les mécanismes du commerce international, fut justifiée par l'impératif présumé de préserver la stabilité d'économies jugées fonctionnelles. En contrepartie, les pays d'Afrique subsaharienne se sont vu octroyer une aide au développement, tandis que les négociations de décolonisation privilégiaient une indépendance politique formelle au détriment d'un contrôle effectif de l'appareil économique et de la souveraineté sur les ressources. La nouvelle élite politique, issue des

indépendances, n'a toujours pas discerné que, si une autonomie politique relative avait été conquise, l'infrastructure économique coloniale, quant à elle, demeurait substantiellement inaltérée. Cette réalité fut mise en exergue par Alemazung (2010) en ces termes :

> « Lorsque la colonisation a finalement pris fin, les grandes puissances occidentales ne pouvaient se permettre de se désengager complètement de leurs colonies. Elles ont donc continué à influencer la politique et le développement dans ces régions où leurs relations politiques et économiques reposaient sur les attaches coloniales issues des relations et des engagements multilatéraux » (p. 64).

Cette dynamique a engendré une relation pérenne d'exploitation et d'asymétrie entre l'Occident et les pays d'Afrique subsaharienne. Outre cette disparité, les communautés endogènes jadis spoliées n'ont jamais recouvré leurs terres. Elles ont été contraintes de vivre sur des terres pauvres, exacerbant leur vulnérabilité face aux dérèglements climatiques et aux précarités socio-économiques inhérentes au mal-développement. Les théories du développement forgées dans ce sillage ont postulé que l'essor des nations dépendait exclusivement de la croissance économique, de l'initiative privée, de la mondialisation et de l'urbanisation, plutôt que de la restitution des terres productives et de la rétrocession du contrôle industriel aux populations locales (Nhema & Zinyama, 2016). Il en résulte que l'agriculture, les ressources extractives et les industries manufacturières des États postcoloniaux sont demeurées, pour l'essentiel, sous la férule des anciens colonisateurs et des firmes multinationales

Sous le couvert d'une réparation des injustices héritées du passé, les pays occidentaux ont tenté d'atténuer certains défis par l'octroi d'aides financiè es et de prêts. Cependant, ces instruments étaient subordonnés à des conditionnalités néolibérales impérieuses, dictant aux pays bénéficiai es leurs orientations politiques, économiques et culturelles (Hernandez, 2017). Cette configuration a consolidé une hégémonie occidentale qui sature encore le discours sur le

développement en Afrique subsaharienne. Les travaux empiriques de Craggs (2014), Satiroglu et Choi (2015), ainsi que De Leeuw et Hunt (2018), démontrent que les communautés locales font face à une multiplicité de défis directement corrélés à la dépossession foncière subie durant la période coloniale. Ces auteurs soutiennent que le progrès socio-économique du continent demeurera une chimère tant que la question foncière ne sera pas résolue.

La colonisation a, en outre, spolié les Africains de leur souveraineté épistémique, entendue comme la faculté de penser, de théoriser et d'interpréter le monde à partir de leurs propres référentiels, s'affra - chissant du carcan de l'eurocentrisme (Ndlovu-Gatsheni, 2018). Les savoirs, les valeurs et les modes de pensée et les pratiques africaines ont ainsi été subordonnés à des approches eurocentriques, historiquement perçues — et encore aujourd'hui considérées — comme supérieures aux épistémologies africaines (Heleta, 2016 ; Kubota, 2020). En Afrique subsaharienne, le champ de l'évaluation demeure inscrit dans cette matrice de pouvoir colonial qui permet la rémanence de formes de domination bien après l'accession aux indépendances. Cette continuité est théorisée sous le concept de « colonialité du pouvoir », définie comme une structure héritée renvoyant à « des modèles de pouvoir de longue durée qui ont émergé à la suite de la colonisation, mais qui ont façonné la culture, le travail, les relations intersubjectives et la production de connaissances bien au-delà des limites strictes des administrations coloniales » (Maldonado-Torres, 2007 : 233). Il est donc impératif de mettre en lumière la manière dont cette colonialité du pouvoir a pérennisé la matrice coloniale, influençant tant les pratiques évaluatives que le secteur du développement dans sa globalité. Le suivi et l'évaluation constituent des processus largement façonnés par les visions du monde et les systèmes de valeurs de leurs concepteurs et de leurs bailleurs de fonds ; ils ne sauraient, par conséquent, être dissociés de l'influence exercée par les puissances qui financent et conceptualisent les interventions de développement.

De nombreux acteurs du développement international — parmi lesquels les chercheurs en suivi et évaluation, les commanditaires d'évaluations, les organisations bénévoles pour l'évaluation professionnelle

(VOPE) et d'autres institutions engagées dans le renforcement des capacités évaluatives en Afrique — appellent de plus en plus à la décolonisation des pratiques d'évaluation en Afrique subsaharienne. L'ambition est de promouvoir une évaluation substantiellement « ancrée », reflétant les réalités culturelles, politiques, épistémiques et économiques du continent. Cette revendication procède d'une critique de l'influence persistante de l'eurocentrisme sur les modèles et les théories. Cette dépendance systémique à l'égard de théories, d'approches et de méthodologies importées est renforcée par l'hégémonie occidentale qui prévaut dans le financement, la commande et la consommation des évaluations en Afrique.

Le concept d'Évaluation Made in Africa vise à identifier et à promouvoir une approche africaine singulière de l'évaluation. Il met en exergue le rôle déterminant du contexte, de la culture et des systèmes de croyances dans la configuration des pratiques d'évaluation, en particulier dans une réalité africaine marquée par la diversité et la complexité (AFREA, 2021). L'appel à la décolonisation repose sur le constat que la majorité des évaluations de programmes sur le continent sont l'œuvre d'experts du Nord (Ngwabi & Wildschut, 2019), lesquels utilisent des approches, des modèles et des méthodologies occidentaux, souvent inadaptés au contexte africain. Au cœur de cette démarche réside une exigence de rupture avec l'hégémonie épistémologique, axiologique et ontologique de l'Occident. Nous soutenons que l'évaluation, en tant qu'étape terminale, ne saurait être véritablement décolonisée sans une remise en question holistique de l'intégralité de la chaîne du développement, de sa conceptualisation initiale à son exécution finale. Une décolonisation isolée de l'évaluation, sans une réforme structurelle du champ du développement international, ne saurait produire les mutations escomptées.

Enfin, l'appel à la décolonisation dans le contexte africain se heurte à la difficult de définir précisément ce que recouvre la notion même de décolonisation, ainsi que les procédures, valeurs, normes, pratiques, systèmes de pensée, croyances et choix qui devraient être transformés dans le domaine de l'évaluation.

Nous postulons que la décolonisation, dans le giron africain, procède d'une double approche, à la fois contextuelle et pragmatique. L'**approche contextuelle** permet d'intégrer la pluralité des subjectivités à une mutation profonde des composantes de l'évaluation. Elle off e aux évaluateurs, commanditaires, acteurs du renforcement des capacités et institutions étatiques la latitude nécessaire pour soumettre à la critique la manière dont les pratiques évaluatives reconduisent les asymétries de développement et l'eurocentrisme. L'**approche pratique**, quant à elle, s'attache à instaurer les conditions propices à une « africanisation » de la praxis — soit la réhabilitation des modes d'agir, de connaître et d'être propres au continent. Elle permet aux organisations, aux groupes sociaux et aux individus engagés dans l'évaluation de co-construire des cadres de compréhension et des pratiques partagées, négociées et contextualisées, tout en favorisant la production et la diffusion de connaissances.

La perspective d'Évaluation « made in Africa »(MAE) défendue dans cet article exige une remise en question radicale du développement international, appréhendé comme un champ structuré par une hégémonie épistémologique occidentale. Nous soutenons que, dans la mesure où la conceptualisation, la conception et l'exécution des programmes — ce que l'on pourrait qualifier de **« carrousel du développement international »** — sont influencés par des postulats épistémologiques du Nord, les évaluateurs eux-mêmes se trouvent imbus de ces paradigmes. Il en résulte une occultation systématique des référentiels axiologiques et des visions du monde des destinataires. Par ailleurs, si les programmes et projets de développement se bornent à l'allocation des ressources aux populations bénéficiai es, la manière dont les communautés interprètent et s'approprient ces ressources dépend fondamentalement de leurs visions du monde, de leurs valeurs culturelles et de leurs cadres axiologiques.

Repenser notre conception de l'évaluation

Cette section se propose d'élucider l'influence persistante de la colonisation sur le discours contemporain du développement international.

Elle examine avec minutie la manière dont les stigmates de l'entreprise coloniale demeurent profondément enracinés dans les narratifs actuels de développement, en se focalisant sur trois axes directeurs : le rôle des organisations internationales dans la pérennisation d'une **architecture raciale** héritée de l'ordre colonial ; l'incidence de la **colonialité du pouvoir** sur les fondements épistémologiques, axiologiques et ontologiques de la compréhension du développement en Afrique subsaharienne; et enfin, la propension des pratiques évaluatives contemporaines à restaurer l'hégémonie occidentale.

L'hégémonie occidentale au cœur de la pratique évaluative

ven a défini l'évaluation comme le processus de détermination systématique du mérite, de la valeur ou de l'importance d'un objet — qu'il s'agisse d'un programme, d'une politique ou d'une pratique (Scriven, 1991). Il a par la suite insisté qu'une évaluation se doit d'être contextuelle, culturellement située et **axiologiquement neutre**. Cette conception est communément érigée en dogme quasi sacro-saint, la qualité d'une mission d'évaluation étant jaugée à l'aune de ces postulats. Selon cette définition, les données probantes — qu'elles soient empiriques ou issues de l'expérience vécue — ne sont jugées recevables qu'à la condition d'être passées au crible d'analyses d'inspiration occidentale. Par ailleurs, des normes institutionnalisées déterminent la nature des données probantes considérées comme constituant des connaissances valables et pertinentes, ainsi que les critères auxquels une évaluation doit satisfaire pour être jugée recevable.

Sur le plan théorique, les évaluations peuvent ainsi être présentées comme neutres au regard des valeurs, du contexte et de la culture. Elles sont, de surcroît, fréquemment perçues comme des appréciations objectives du fonctionnement d'un programme, d'une politique ou d'une intervention, débouchant sur des conclusions réputées objectives quant à leur efficacité ainsi que sur des recommandations prétendument objectives visant leur amélioration. Cette primauté accordée à l'objectivité s'enracine dans une conception empiriste du savoir, selon laquelle il existerait une vérité unique, susceptible d'être révélée par l'application rigoureuse de méthodes scientifiques. Dans la pratique,

toutefois, l'évaluation émet des jugements puissants sur les réalités jugées pertinentes pour mesurer la redevabilité et sur les moyens réputés appropriés pour améliorer les interventions. L'accent est alors mis sur l'exigence d'objectivité et de reproductibilité, ce qui conduit, de facto, au recours privilégié aux « meilleurs » évaluateurs issus des pays du Nord.

Nous soutenons, pour notre part, que l'évaluation constitue fondamentalement un processus ancré dans les visions du monde et les systèmes de valeurs des individus qui la conçoivent et la mettent en œuvre ; en conséquence, toute prétention à une vérité objective s'inscrit nécessairement dans la vision du monde et les valeurs de certains acteurs, au détriment d'autres. L'hégémonie occidentale en matière d'évaluation apparaît ainsi comme une force créatrice, produisant et façonnant activement des identités et des subjectivités, et orientant les manières de penser le développement et l'évaluation au détriment des visions du monde, des valeurs et des identités locales.

Chilisa et al. (2015) avancent à cet égard que :

> « Dans les pays en développement, l'évaluation est devenue le paroxysme de l'impérialisme épistémologique : une entreprise visant à dicter la nature des faits à recueillir, les techniques de théorisation, aboutissant à des rapports fondés sur des processus de recherche marginalisants » (p. 314).

Dès lors, si l'on admet que l'évaluation constitue le prisme à travers lequel sont appréciés le mérite, la valeur ou l'intérêt des interventions de développement, et que ces évaluations sont, dans de nombreux cas, commanditées et réalisées par des acteurs issus des pays du Nord, une interrogation fondamentale s'impose : quel jugement prévaut ? Qui définit les critères de valeur, de mérite ou de réussite ? Ces interrogations mettent en lumière les choix opérés en matière d'approches, de méthodologies et de profils des évaluateurs. L'argument défendu ici est que toute enquête sociale devrait impérativement refléter le contexte, la culture et les valeurs des communautés visées par les interventions. Or, tel n'est pas le cas, dans la mesure où prévaut le dogme selon lequel

les évaluations doivent être axiologiquement neutres et fondées sur une vérité empirique objectivée. Dans le cadre de l'approche d'évaluation dite « Made in Africa », les évaluations doivent être conceptualisées à partir de trois dimensions indissociables : la dimension axiologique, relative aux valeurs ; la dimension épistémologique, portant sur la nature de la connaissance et les modes de connaissance et d'apprentissage de la réalité sociale ; et la dimension ontologique, relative à l'existence, à l'être, au devenir et à la réalité. Ces trois dimensions doivent impérativement intégrer les communautés concernées, afin que l'évaluation cesse d'être un instrument de domination pour devenir un levier d'autodétermination.

La décolonisation de l'évaluation s'apparente à une restructuration radicale des rapports de force au sein de l'architecture mondiale de production des connaissances. Elle vise à restituer aux acteurs africains leur souveraineté dans la définition de l'objet évaluatif, de sa temporalité, de l'identité des évaluateurs ainsi que des cadres méthodologiques mobilisés (Chilisa et al., 2015). Nous postulons, par ailleurs, que l'Évaluation « made in Africa » ne saurait se circonscrire aux seuls instruments ou modèles techniques ; elle embrasse, par son essence, l'intégralité du paradigme du développement. S'attacher exclusivement à l'évaluation reviendrait à traiter les épiphénomènes sans s'attaquer aux étiologies structurelles du problème. Ainsi, cette approche n'est pas une simple réforme de la sphère évaluative stricto sensu, mais s'inscrit dans une déconstruction globale du discours international sur le développement. Elle exige une subversion des épistémologies dominantes et des appareils de pouvoir qui régissent l'évaluation — une entreprise susceptible de susciter anxiété et résistance chez ceux qui demeurent inconscients de la violence structurelle du legs colonial. Ce paradigme ambitionne de décentrer les perspectives coloniales ainsi que les théories et pratiques hégémoniques du développement international et de l'évaluation, trop souvent présentées comme les seules voix légitimes d'interprétation du monde.

Les agences de développement international comme vecteurs de l'hégémonie épistémologique occidentale

Les praticiens du développement se sont longuement interrogés sur l'impact de l'aide internationale sur les conditions de vie, le bien-être et les niveaux de vie des populations bénéficiaires. Une question demeure récurrente : pourquoi le continent africain reste-t-il confronté à la pauvreté, aux inégalités et à des performances insuffisantes en matière de développement, plusieurs décennies après la fin officielle de la colonisation ? Divers facteurs explicatifs ont été avancés, parmi lesquels l'instabilité politique, la mauvaise gouvernance, la corruption ou encore la faiblesse des politiques publiques. Néanmoins, en dépit de ces défis, il convient de souligner que de nombreuses organisations, tant locales qu'internationales, mettent directement en œuvre des programmes de développement, sans que les résultats globaux ne s'en trouvent fondamentalement modifiés (Dietrich, 2013). Une conception élargie de l'approche d'Évaluation made in Africa met en lumière cette énigme persistante du développement.

Le Sud global continue d'éprouver des difficultés à améliorer leurs performances en matière de développement, notamment parce que les agences internationales de développement se sont progressivement imposées comme les représentants de l'hégémonie occidentale dans ce domaine. Il convient toutefois de reconnaître la diversité et l'hétérogénéité de ces organisations, bien qu'elles soient, dans l'ensemble, guidées par des principes, des valeurs et des approches similaires en matière de développement et d'évaluation. Par ailleurs, il est établi que la majorité des décideurs du développement international sont issus de l'Occident ou adhèrent à des visions du monde et à des référentiels eurocentriques du développement (Rutazibwa, 2018). Dans les configurations institutionnelles décentralisées — où les bailleurs de fonds occidentaux recourent à des structures locales pour la mise en œuvre de programmes en Afrique subsaharienne — ces mêmes bailleurs ou les organisations d'exécution recrutent des « experts techniques » basés dans les pays du Nord, chargés de piloter la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes. Ces experts techniques, issus

du Nord, détiennent un pouvoir décisionnel déterminant, perpétuant ainsi une structure asymétrique des rapports de force à l'échelle mondiale, qui se traduit par une participation marginale des communautés locales dans les programmes de développement dont elles sont pourtant les principales bénéficiai es. Comme le souligne Ndlovu-Gatsheni, « l'Afrique est en grande partie le produit d'opérations actives de matrices coloniales de pouvoir, se manifestant comme des desseins impériaux invisibles » (Ndlovu-Gatsheni, 2015 : 15). Ces desseins impériaux invisibles façonnent le développement international en influe - çant la conceptualisation, la mise en œuvre et l'évaluation des interventions de développement, ainsi que la manière dont les populations locales elles-mêmes appréhendent la notion de développement.

Nous estimons que les experts techniques, les responsables de la mise en œuvre des programmes, les commanditaires et les évaluateurs partagent une croyance largement répandue en l'universalité supposée des conceptions occidentales du développement et de l'évaluation, et qu'ils se sont abstenus de questionner leurs incapacités à théoriser les expériences de développement non occidentales. Le développement a ainsi été pensé, presque exclusivement, à travers des prismes axiologiques, épistémologiques et ontologiques occidentaux, au détriment des perspectives des bénéficiai es concernés. Indépendamment des intentions affichée par les parties prenantes, le développement s'inscrit dans une relation structurellement asymétrique entre bailleurs de fonds et bénéficiai es, reproduisant une division symbolique entre « premier monde » et « tiers monde », ou entre « pays développés » et « pays en développement » (Kothari, 2006). Cette asymétrie se manifeste également dans la hiérarchisation des savoirs, les connaissances produites selon des cadres épistémologiques occidentaux étant systématiquement plus valorisées que celles issues des contextes d'Afrique subsaharienne. Les évaluations contemporaines reposent ainsi sur des théories occidentales éprouvées à partir de données empiriques collectées en Afrique subsaharienne. Si, en apparence, ces dichotomies entre fournisseurs et bénéficiai es de l'aide ne renvoient qu'à des différences de niveaux de développement, elles révèlent en réalité l'existence d'associations à caractère racial dans le champ de l'aide et du

développement international, constituant des expressions symboliques de la supériorité occidentale (Goudge, 2003).

Par ailleurs, dans la perspective du développement international, des discours à caractère racial sous-tendent les idéologies occidentales qui façonnent la compréhension et la représentation du tiers-monde (Kothari, 2006). L'examen des principales théories du développement révèle que des problématiques telles que les inégalités, la pauvreté, le sous-développement ou l'adaptation au changement climatique ne sont que rarement analysées à la lumière des dimensions raciales historiques qui les structurent. Cette omission s'explique par une perspective épistémologique occidentale qui appréhende la race comme un attribut individuel obsolète, jugé inapte à rendre compte de l'intégration progressive des individus dans les sphères politiques et économiques modernes (Shilliam, 2014). À la lumière de ces éléments, il apparaît que le développement international a toujours été, et demeure, défin par un ordre hiérarchique fondé sur le reclassement de l'humanité en groupes délimités par la race. Les idéologies hégémoniques occidentales exercent une influence profonde sur ceux qu'elles affectent influence constamment renforcée par des évaluations qui légitiment les normes, théories, modèles et idées dominants. La réponse aux défi persistants du développement en Afrique subsaharienne réside ainsi dans une compréhension approfondie de notre histoire et de nos trajectoires propres ; dès lors, les évaluations doivent impérativement s'enraciner dans cette histoire afin de produire des analyses véritablement pertinentes et transformatrices.

La colonialité du pouvoir dans les évaluations

La colonialité du pouvoir continue de structurer les processus de réflexion dans le champ du développement international et de modeler, de manière profonde et persistante, la conceptualisation, la mise en œuvre ainsi que l'évaluation des programmes de développement. Elle peut être définie comme l'architecture de pouvoir instituée au seuil de l'ère postcoloniale. Loin de marquer une rupture franche avec les atavismes coloniaux hérités du passé, cette période se caractérise plutôt

par la pérennité manifeste de postures eurocentrées, conjuguées à une assurance péremptoire quant à la validité prétendument incontestable de la science et des savoirs occidentaux (Briggs & Sharp, 2004). Le caractère inachevé des processus de décolonisation a entravé la déconstruction de l'ingénierie sociale coloniale et de la matrice de pouvoir qui en est issue — communément désignée sous l'appellation de « colonialité du pouvoir » — laquelle continue de régir en profondeur les arcanes du développement international. Cette notion « renvoie aux schémas de pouvoir pérennes ayant émergé à la suite de la colonisation, mais qui définissent la culture, le travail, les relations intersubjectives et la production des connaissances bien au-delà des limites strictes des administrations coloniales » (Maldonado-Torres, 2007 : 233).

Nous affirmon que la colonisation n'a pas pris fin avec le retrait politique des métropoles ; elle perdure sous des formes subtiles, à travers des structures post-indépendances à la fois systémiques et institutionnalisées. Ces dispositifs ont affecté durablement les cosmogonies, les systèmes de valeurs et l'orientation épistémologique du développement sur le continent africain. La colonialité du pouvoir s'insinue de manière systémique dans les pratiques évaluatives ; elle contribue à définir les critères de légitimité relatifs aux compétences, à l'expérience et aux trajectoires professionnelles des évaluateurs. Elle s'appuie sur des relations de pouvoir structurellement asymétriques, au sein desquelles l'identité noire est indûment associée à un défici supposé de technicité et à l'ignorance, tandis que l'identité blanche est érigée en parangon de savoir, d'expertise et d'autorité cognitive. Cette colonialité infléchit également le discours épistémologique des évaluations par l'importation mécanique de modèles occidentaux destinés à analyser la réalité sociale africaine, faisant abstraction des discontinuités profondes de contexte, de vision du monde et d'approche méthodologique. Si l'on admet que toute connaissance est une construction sociale située et que les évaluations doivent rendre compte des expériences humaines dans leur pluralité, est-il alors légitime d'accorder un crédit exclusif aux méthodologies et aux théories élaborées par les groupes autrefois hégémoniques ?

Par ailleurs, divers éléments probants, tant anecdotiques que tacites, attestent que les organisations internationales de développement perpétuent cette colonialité à travers des dispositifs systémiques. Les commanditaires des évaluations, majoritairement issus du Nord global, manifestent une prédilection marquée pour les experts de leur propre hémisphère, au nom de compétences supposément supérieures. En retour, les évaluateurs sélectionnés privilégient les méthodologies prescrites par leurs mandants ou celles qui s'alignent étroitement sur les fondements épistémologiques occidentaux. À l'inverse, les récipiendaires de l'aide et les évaluateurs d'Afrique subsaharienne sont relégués à des positions subalternes où, même lorsqu'ils participent formellement aux processus, ils demeurent dépourvus de tout pouvoir réel ou de toute capacité d'influence sur l'orientation des travaux. De surcroît, les institutions eurocentrées — tant celles dévolues à la formation qu'à la commande — ainsi que les procédures qui occultent les privilèges et les positions de pouvoir inhérents à l'ordre racial établi, exercent une influence déterminante sur les évaluateurs d'Afrique subsaharienne.

Le Nord global ne se contente pas d'orienter les priorités du développement ; il étend également son emprise hégémonique sur le discours même de l'évaluation. L'évolution historique des thématiques prioritaires en Afrique subsaharienne en off e une illustration éloquente. Des approches telles que les systèmes de connaissances endogènes, la transformation de l'évaluation, l'évaluation sensible à la culture, l'évaluation sensible au genre ou encore la compétence culturelle ont été promues par le Nord global comme des réponses palliatives aux manifestations de la colonialité. Toutefois, les efforts visant à traiter de manière substantielle le rôle historique et contemporain de la race et de la colonisation dans la structuration de l'espace international du développement demeurent limités. Nous soutenons, dans cet article, que ces approches sont fréquemment proposées comme des formes de réparation destinées à pallier les lacunes résultant de l'incapacité à dévoiler le caractère socialement construit des méthodes et théories eurocentriques. De manière générale, cette volonté corrective est interprétée comme étant motivée par la « culpabilité blanche »,

définie comme « le malaise ressenti par […] [les pays du Nord] qui estiment être responsables de l'avantage illégitime dont ils bénéficien par rapport à d'autres groupes raciaux, tels que les Africains » (Iyer, Leach & Crosby, 2003).

Considérant que les paradigmes socio-psychologiques postulent une inclination naturelle des groupes sociaux à briguer le faîte des hiérarchies plutôt qu'à en occuper les marges, il est permis d'affirme que le Nord valorise sa prétendue supériorité en matière de développement par rapport au Sud. Toutefois, un faisceau d'indices suggère que le Nord éprouve concomitamment un sentiment de **déficit moral**, tributaire de son passé colonial et de ses corollaires persistants : la pauvreté endémique, les inégalités structurelles et le sous-développement du Sud global. Les individus ou groupes mus par la culpabilité manifestent un malaise profond face à la reconnaissance de leur responsabilité dans les torts infligés à autrui ; ils aspirent, par voie de conséquence, à une réparation du préjudice (Butt, 2007 ; Iyer et al., 2003 ; Iyer, Leach & Pedersen, 2004). Paradoxalement, cette « culpabilité blanche » a généré des effets délétères sur l'émergence de l'évaluation Made in Africa (MAE) et, par extension, sur l'écosystème du développement international. Les évaluateurs issus du Nord global s'arrogent souvent la direction des débats relatifs à la transformation sociale, à la précarité et au racisme depuis leurs positions de privilège, omettant de céder la parole aux populations marginalisées pour qu'elles structurent leur propre discours. Nous soutenons que, si la culpabilité peut certes élargir le périmètre de la « cause », elle demeure fondamentalement incapable d'exalter ou de traduire la douleur vécue par les populations du Sud confrontées à la colonialité du pouvoir. En réalité, cette culpabilité tend à exproprier la souffrance des évaluateurs noirs, sans que l'expropriateur n'éprouve véritablement l'âpreté de la condition africaine, prise au piège dans le labyrinthe des structures hégémoniques.

Le « prisme occidental » du développement : de quel point de vue s'agit-il ?

Par-delà la colonialité du pouvoir et les ressorts de la culpabilité, s'érige ce que Pailey (2020) définit comme le « prisme occidental » du développement international. Ce prisme opère lorsque la perspective occidentale est présumée neutre et, à ce titre, universellement applicable et appropriée. Pailey (2020) souligne que le développement international est affecté par un problème structurel de « prisme occidental », dans lequel les personnes blanches sont érigées en norme de référence à partir de laquelle les personnes non blanches sont évaluées. Elle définit ce prisme de la manière suivante :

> « Le prisme occidental du développement consiste à évaluer les personnes noires, brunes et non blanches par rapport à la norme occidentale nordique, et à considérer leurs processus politiques, économiques et sociaux comme une norme […] Le développement utilise cette norme occidentale nordique pour évaluer les processus économiques, politiques et sociaux des populations du Sud » (Pailey, 2020 : 6).

Cette conceptualisation met en exergue le fait que le prisme occidental institue l'Occident comme la référence suprême en termes de pouvoir, de prestige et de progrès, l'assimilant à la plénitude de la civilisation (Pailey, 2020 ; Shilliam, 2014). Ce regard est intrinsèquement inféodé au privilège blanc ; or, contrairement à l'oppression manifeste, ce privilège possède la particularité de ne laisser aucune trace immédiatement perceptible. L'examen de ce prisme s'avère complexe, car la pensée académique manque souvent d'outils pour disséquer ce qui demeure de l'ordre de l'implicite et de l'inexprimé.

Le prisme occidental du développement évalue les processus politiques, socio-économiques et culturels de l'Afrique subsaharienne à l'aune d'une norme issue du Nord global, les jugeant incomplets, insuffisants inférieurs ou régressifs. Ces représentations et perceptions influencent directement la conception et l'évaluation des programmes de développement. En substance, elles confortent l'idée selon laquelle

les Blancs auraient toujours raison et l'Occident serait intrinsèquement supérieur — une perception profondément ancrée dans les champs du développement et de l'évaluation internationaux.

Dans le domaine de l'évaluation, l'appartenance au Nord global est fréquemment perçue comme un prédicat d'expertise, qu'elle soit effective ou simplement présumée. Sous cette influence, même les évaluateurs locaux finissent par se conformer aux cosmogonies, aux systèmes de valeurs et aux cadres méthodologiques imposés par le Nord. Il convient de préciser que nous ne soutenons pas que les évaluateurs du Nord soient dépourvus de toute capacité à contribuer au discours sur l'évaluation en Afrique subsaharienne ; nous affirmon plutôt que la perspective eurocentrique ne saurait constituer l'unique prisme à travers lequel les programmes de développement en Afrique subsaharienne doivent être appréhendés et érigés en vérité.

Le dogme hégémonique du développement international repose sur l'hypothèse selon laquelle le développement se déploierait dans un espace exempt de racisme, niant ainsi la pertinence du regard blanc et postulant que les questions raciales n'imprègnent pas l'univers du développement. Kothari (2006) approfondit cette critique en soulignant que le silence entourant la question raciale permet aux praticiens occidentaux d'éluder toute redevabilité quant aux privilèges hérités de l'ordre colonial. Nous soutenons que la race constitue un élément central de notre construction sociale, déterminant les modalités par lesquelles les individus perçoivent et influencent les interventions de développement. En conséquence, si les acteurs du domaine refusent de reconnaître le rôle structurant de la dimension raciale, les évaluations qu'ils commanditent ne pourront prétendre au statut de véritables enquêtes sociales et demeureront irrémédiablement déconnectées de la réalité qu'elles ambitionnent d'analyser.

L'incidence de la colonialité du pouvoir et du « prisme occidental » sur l'évaluation au sein des systèmes de connaissances du Sud global colonisé

Nous avançons l'hypothèse selon laquelle les systèmes de connaissances africain, en matière d'évaluation, demeurent profondément altérés par le prisme occidental et la colonialité du pouvoir. Sa décolonisation effective ne saurait être opérée que par les Africains eux-mêmes, s'affirman comme acteurs souverains de la construction et de l'orientation de leur propre trajectoire de développement. Toute évaluation conduite par un agent exogène revêt, de manière intrinsèque, un caractère paternaliste et s'inscrit dans un substrat de croyances héritées de l'ère coloniale, fondées sur le postulat de la supériorité occidentale. La majeure partie des interventions de développement peuvent, à cet égard, être appréhendées comme des projets à dimension raciale, dans la mesure où elles engendrent et reproduisent des « structures de domination fondées sur des significations et des identités raciales » (Omi & Winant, 2015 : 28). Par ailleurs, les évaluateurs et les dispositifs d'évaluation occultent systématiquement la question pourtant nodale de la « race » : cette dernière, tout comme la dynamique du pouvoir, est largement absente du discours évaluatif en Afrique. Ce déficit analytique se manifeste notamment par l'absence d'une réflexion critique sur la manière dont la colonisation — et la race, en tant qu'instrument structurant — a concouru à l'appauvrissement structurel des communautés du Sud. Le *modus operandi* dominant privilégie ainsi une lecture strictement synchronique des phénomènes, au détriment d'une analyse historique et structurelle indispensable.

Les évaluateurs témoignent d'une propension aux préjugés cognitifs lorsqu'ils sont confrontés aux enjeux de race, de pouvoir et à l'approche néolibérale du développement dans le cadre des processus d'évaluation. L'identité blanche constitue, dans le champ de l'évaluation, un capital symbolique susceptible d'être monnayé pour l'obtention de contrats et le succès des appels d'off es. Même en qualité d'évaluateurs locaux, nous participons fréquemment, de manière inconsciente, à la reproduction des hiérarchies coloniales et néolibérales

du développement. L'hégémonie occidentale a ainsi durablement façonné nos cadres de pensée relatifs au développement, tout comme les méthodologies appliquées au suivi et à l'évaluation.

Quelle réalité sociale ?

Toute évaluation consiste, par essence, à formuler un jugement sur le mérite ou la pertinence des interventions de développement. Elle repose nécessairement sur une conception de la réalité sociale et devrait être en mesure de déconstruire le réseau causal des conditions sous-jacentes aux interventions, tout en examinant les mécanismes profonds qui en déterminent la valeur. Or, la réalité sociale ne saurait être appréhendée sans une déconstruction rigoureuse de ces mécanismes, laquelle ne peut être menée qu'en mobilisant les cosmogonies, les systèmes de valeurs et les perspectives culturelles des bénéficiai es des programmes. Force est de constater que tel n'est généralement pas le cas, en raison de lacunes méthodologiques dissimulées sous le vernis de l'objectivité, de la neutralité et de l'impartialité revendiquées par la pratique évaluative. Nous soutenons que les évaluations contemporaines, loin de dévoiler la réalité sociale, contribuent au contraire à pérenniser l'emprise de l'hégémonie occidentale sur le discours du développement dans les pays du Sud. Elles sont conçues et mises en œuvre de telle sorte que la colonisation, l'impérialisme, ainsi que leurs avatars contemporains — à savoir le néolibéralisme et la mondialisation — sont considérés comme n'exerçant aucune incidence sur l'état actuel du développement.

Les anciennes puissances coloniales continuent ainsi d'accumuler du pouvoir par des voies subtiles, leur permettant d'exercer une influence durable sur les désirs, les modes de pensée et les aspirations des populations anciennement colonisées, en érigeant le colonisateur en modèle normatif, incarnation de l'évaluateur idéal et du développement ultime. Cette dynamique s'illustre clairement par l'imposition d'approches d'évaluation érigées en normes de référence, par une assistance technique majoritairement localisée dans le Nord global — laquelle régit les modalités du suivi et évaluation — ainsi que par le rôle

prépondérant des experts septentrionaux dans les évaluations menées au Sud, lesquelles rendent prioritairement compte aux bailleurs occidentaux plutôt qu'aux communautés locales. Nous soutenons que la plupart des approches et méthodologies d'évaluation proposées par le Nord global se limitent à une appréhension superficielle des réalités et échouent à rendre compte de la complexité de la réalité sociale. Pourtant, ces approches sont promues et légitimées par les commanditaires, les évaluateurs et les bailleurs de fonds, dont la connaissance du contexte, des valeurs locales et des populations bénéficiai es demeure ténue. Au lieu de se focaliser sur des indicateurs restrictifs strictement alignés sur les cadres programmatiques, les évaluateurs devraient concevoir des outils leur permettant d'explorer et d'analyser les comportements et les dynamiques fondamentales de la société, ainsi que les variations de ces comportements selon l'espace, le temps et les trajectoires individuelles.

Évaluation « made in Africa » : questions clés et considérations pour les pratiques évaluatives

Toute conceptualisation et toute évaluation de programme doivent impérativement s'ancrer dans le substrat sociohistorique des communautés concernées. À défaut d'appréhender les causes structurelles et systémiques du sous-développement, les débats contemporains ne feront que se perpétuer, de manière circulaire, au cours des décennies à venir. Il est, en outre, crucial de reconnaître que la décolonisation du développement international exige une prise de conscience fondamentale : les populations d'Afrique subsaharienne ne sauraient être perçues comme les récipiendaires passifs d'une assistance internationale, mais bien comme des agents œuvrant activement à la transmutation et à l'amélioration de leurs propres conditions d'existence.

Nous postulons que les interventions de développement ne produisent pas mécaniquement des résultats prédéterminés, mais allouent des ressources dont les effets réels sont tributaires de la manière dont les bénéficiai es se les approprient. Cette réaction est intrinsèquement liée à la spécificité des contextes (Randell, Greenhalgh & Dowding, 2015).

Dans cette perspective, les destinataires des programmes ne sauraient être relégués au rang de sujets passifs, dénués de pouvoir décisionnel dans la conception des programmes visant à transformer leur réalité sociale. Ils devraient, au contraire, occuper une position névralgique dans la phase de conception et imprimer leur empreinte souveraine sur les protocoles d'évaluation. Les programmes ne doivent plus être échafaudés pour satisfaire aux exigences normatives des bailleurs de fonds, mais pour répondre prioritairement aux aspirations et aux besoins des populations ciblées.

Il convient de souligner qu'une entrave majeure à la décolonisation du développement réside dans la prégnance hégémonique des indicateurs, des systèmes et des cadres conceptuels d'inspiration occidentale. Le suivi et l'évaluation s'appuient traditionnellement sur des théories du changement élaborées lors de la phase de conception fréquemment déconnectées du contexte d'exécution. Dès lors, si cette phase liminaire ne s'articule pas autour de fondements épistémologiques, axiologiques et ontologiques reflétant la cosmogonie, les valeurs et la culture des bénéficiai es, l'évaluation ne saurait constituer une exégèse fidèle de la réalité sociale. La participation active des membres des communautés locales au processus de conception garantit la prise en compte de leurs paradigmes cognitifs et assure la pertinence culturelle des théories du changement. Conférer aux communautés locales la prérogative de dé - nir leurs propres critères de réussite permettrait de remédier à l'inertie des systèmes de suivi et évaluation conventionnels, tout en neutralisant le risque d'une reconfiguration des réalités non occidentales au profit de présupposés exogènes

Sur le plan méthodologique, nous estimons que les systèmes de suivi et évaluation actuels, par l'hypertrophie accordée à l'objectivité et à la production de données probantes généralisables, échouent à capturer la richesse, la complexité et les subtilités des contextes d'intervention. Ces évaluations reposent sur le postulat fallacieux d'un monisme épistémologique ; or, cette hypothèse ne serait valide que dans un monde où l'ensemble des acteurs partagerait une vision du monde et un cadre de valeurs uniformes. Dans la pratique, les dynamiques informelles exercent souvent une influence plus déterminante sur le succès

d'un programme que les structures formalisées. Si les commanditaires revendiquent une impartialité fondée sur la reproductibilité scientifique, ils n'en demeurent pas moins les vecteurs de leurs propres paradigmes et influences culturelles, qu'ils projettent inévitablement sur les processus évaluatifs.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous soumettons l'interrogation suivante : pour quelles raisons l'Évaluation « made in Africa » n'a-t-elle connu que de marginales évolutions au cours de la dernière décennie ? Serions-nous réticents à déstabiliser l'ordre établi ? Bien qu'une velléité de transformation des approches évaluatives — visant l'intégration des visions du monde africaines — ait été formulée, les détenteurs du pouvoir manifestent une inclinaison limitée à réformer le statu quo. Tant que les évaluateurs et les commanditaires du Nord ne reconnaîtront pas les bénéfices qu'ils tirent des hiérarchies raciales structurant ce champ, et qu'ils ne s'engageront pas résolument à déconstruire des privilèges indus, l'évaluation et le développement international demeureront assujettis à une hégémonie occidentale persistante. Il revient aux pays du Sud d'initier et de piloter leurs propres évaluations et, impérativement, d'identifier des leviers autonomes de financement pour leur développement. Enfin, en notre qualité d'évaluateurs et de praticiens issus du Sud global, il nous incombe, avant toute chose, de nous émanciper de l'hégémonie épistémologique occidentale.

REMERCIEMENTS

Conflits d'intérêts

Les auteurs attestent ne détenir aucun intérêt financier ou lien personnel susceptible d'avoir infléchi de manière indue la rédaction ou les conclusions du présent article.

Contributions des auteurs

S.M. et S.M.M. ont conjointement élaboré la conceptualisation de l'étude. S.M. a procédé à la rédaction de la version initiale du manuscrit, laquelle a été révisée, affinée et éditée par S.M.

Considérations éthiques

Le présent article revêtant une dimension strictement théorique et conceptuelle, aucune dérogation éthique n'a été requise, conformément aux protocoles organisationnels en vigueur.

Informations relatives au financement

Cet article s'inscrit dans le cadre de l'initiative CLEAR-AA, dédiée au renforcement de l'évaluation « Made in Africa ». Les frais inhérents à la publication ont été intégralement pris en charge par CLEAR-AA.

Disponibilité des données

Comme il s'agit d'une revue de la littérature, la clause de disponibilité des données ne s'applique pas.

Avertissement

Les opinions et thèses développées dans cet article engagent exclusivement la responsabilité de leurs auteurs et ne sauraient être interprétées comme le reflet de la politique ou de la position officiell du Centre pour l'apprentissage de l'évaluation et des résultats en Afrique anglophone.

RÉFÉRENCES

Abrahams, M., Masvaure, S. et Morkel, C., 2022. Évaluation « Made in Africa ». *Revue africaine d'évaluation*, 10(1), p. 665.

Alemazung, J.A., 2010, « Colonisation postcoloniale : analyse des facteurs et acteurs internationaux qui entravent le développement socio-économique

et politique de l'Afrique », *Revue des études panafricaines*, 3(10), 62-84. [Liens]

Bowden, S., Chiripanhura, B. & Mosley, P., 2008, « Mesurer et expliquer la pauvreté dans six pays africains : une approche à long terme », *Revue du développement international : la revue de l'Association des études du développement* 20(8), 1049-1079. https://doi.org/10.1002/jid.1512 [Liens]

Briggs, J. & Sharp, J., 2004, « Les connaissances endogènes et le développement : une mise en garde postcoloniale », *Third World Quarterly* 25(4), 661-676. https://doi.org/10.1080/01436590410001678915 [Liens]

Butt, D., 2007, « Profiter de l'injustice », *Revue canadienne de philosophie* 37(1), 129-152. https://doi.org/10.1353/cjp.2007.0010 [Liens]

Chilisa, B., Major, T., Gaotlhobogwe, M. & Mokgolodi, H., 2015, « Décoloniser et rendre indigène la pratique de l'évaluation en Afrique : vers des approches africaines de l'évaluation relationnelle », *Revue canadienne d'évaluation des programmes* 30(3). https://doi.org/10.3138/cjpe.30.3.05 [Liens]

Chitonge, H., 2018, « Traces d'une décolonisation incomplète en Afrique : la question foncière et la transformation structurelle économique », *Monographies d'études africaines* 57(Suppl), 21-43. https://doi.org/10.2307/j.ctvmd84q7.5 [Liens]

Craggs, R., 2014, « Le développement dans un contexte historique mondial », dans V. Desai & R.B. Potter (éd.), Chapitre 1, *Accompagnement des études sur le développement*, pp. 33-40, Routledge, Londres. https://doi.org/10.4324/9780203528983

De Leeuw, S. & Hunt, S., 2018, « Geographies de la décolonisation », *Geography Compass* 12(7), e12376. https://doi.org/10.1111/gec3.12376 [Liens]

Goudge, P., 2003, *L'oppression blanche: le racisme dans le développement et l'aide au tiers-monde,* Lawrence & Wishart, Londres.

Heleta, S., 2016, « Décolonisation de l'enseignement supérieur : démanteler la violence épistémique et l'eurocentrisme en Afrique du Sud », *Transformation dans l'enseignement supérieur* 1(1), 1-8. https://doi.org/10.4102/the.v1i1.9 [Liens]

Hernandez, D., 2017, « les « nouveaux » donateurs remettent-ils en cause les conditions imposées par la Banque mondiale ? », *World Development* 96, 529-549. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.03.035 [Liens]

Iyer, A., Leach, C.W. & Crosby, F.J., 2003, « Culpabilité blanche et compensation raciale : les avantages et les limites de l'égocentrisme », *Bulletin de psychologie sociale et de la personnalité* 29(1), 117-129. https://doi.org/10.1177/0146167202238377 [Liens]

Iyer, A., Leach, C.W. & Pedersen, A., 2004, « Injustices raciales et réparations : le rôle de la culpabilité et d'autres émotions collectives », dans N.R. Branscombe & B. Doosje (éd.), *Culpabilité collective : perspectives internationales,* pp. 262-283, Études sur les émotions et les interactions sociales, Cambridge University Press, Cambridge.

Kothari, U., 2006, *« Critique de la « race » et du racisme dans le discours et la pratique du développement »*, Sage, Thousand Oaks, Californie.

Kubota, R., 2020, « Faire face au racisme épistémologique, décoloniser les connaissances universitaires : race et genre en linguistique appliquée », *Linguistique appliquée* 41(5), 712-732. https://doi.org/10.1093/applin/amz033 [Liens]

Maldonado-Torres, N., 2007, « La colonialité de l'être : contributions au développement d'un concept », *Études culturelles* 21(2-3), 240-270. https://doi.org/10.1080/09502380601162548 [Liens]

Ndlovu-Gatsheni, S.J., 2015, « Généalogies de la colonialité et implications pour le développement de l'Afrique », *Développement de l'Afrique* 40(3), 13-40. [Liens]

Ndlovu-Gatsheni, S.J., 2018, *Liberté épistémique en Afrique : déprovincialisation et décolonisation,* Routledge, Londres.

Ngwabi, N. & Wildschut, L., 2019, « Les donateurs scandinaves en Afrique : réflexion sur les normes d'évaluation », dans C.B. Mapitsa, . Tirivanhu & N. Pophiwa (éd.), *Évaluation en Afrique – Contexte, méthodes et capacités,* p. 89. African Sun Media, Stellenbosch.

Nhema, A.G. & Zinyama, T., 2016, « Modernisation, dépendance et ajustement structurel : théories du développement et Afrique : une évaluation critique », *Revue internationale de recherche en sciences sociales* 4(1), 151-166. https://doi.org/10.5296/ijssr.v4i1.9040 [Liens] Pailey, R.N., 2020, « Décentrer le « regard blanc » du développement », *Développement et changement* 51(3), 729-745. https://doi.org/10.1111/dech.12550 [Liens]

Randell, R., Greenhalgh, J. & Dowding, D., 2015, « Utiliser les revues réalistes pour comprendre comment fonctionne l'informatique de santé, pour qui et dans quelles circonstances », *Revue de l'Association américaine*

d'informatique médicale 22(e1), e216-e217. https://doi.org/10.1093/jamia/ocu006 [Liens]

Rutazibwa, O.U., 2018, « bébés et eau du bain : décoloniser les études sur le développement international 1 », dans S. de Jong, R. Icaza & O.U. Rutazibwa (Éd.), *Décolonisation et féminismes dans l'enseignement et l'apprentissage mondiaux,* pp. 158-180, Routledge, Londres.

Satiroglu, I. & Choi, N., 2015, *Dislocation et réinstallation imputables au développement : nouvelles perspectives sur des problèmes persistants,* Routledge, Londres.

Scriven, M., 1991, *Lexique de l'évaluation,* Sage, Thousand Oaks, Californie.

Settles, J.D., 1996, *L'impact de la colonisation sur le développement économique africain,* University of Tennessee, Knoxville, TN.

Shilliam, R., 2014, « Race et développement », dans H. Weber (éd.), *La politique du développement : une étude*, pp. 31-48, Routledge, Abingdon.

Simon, D., 1989, « Villes coloniales, Afrique postcoloniale et économie mondiale : une réinterprétation », *Revue internationale de recherche urbaine et régionale* 13(1), 68-91. https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.1989.tb00109.x [Liens]

Viriri, A. & Mungwini, P., 2010, « Cosmologie africaine et dualité de l'hégémonie occidentale : la recherche d'une identité africaine », *Revue des études panafricaines* 3(6), 27-42. [Liens]

Chapitre 5

Approches visant à intégrer les systèmes de connaissances endogènes dans les Évaluations « made in Africa »

Nedson Pophiwa et Umali Saidi

RÉSUMÉ

Dans le présent chapitre, nous plaidons résolument en faveur de l'intégration des systèmes de connaissances endogènes dans les dispositifs de suivi et évaluation des interventions destinées aux communautés du continent africain. Les démarches actuellement mises en œuvre ne font pas explicitement référence aux connaissances endogènes dans le cadre de l'Évaluation « made in Africa » (MAE). Or, les Systèmes de connaissances endogènes (IKS) constituent un élément structurant et déterminant de la MAE et gagneraient à être articulés et intégrés aux systèmes et pratiques d'évaluation existants afin d'en accroître la pertinence et l'efficacit au sein des communautés africaines. Le présent article examine les diffé entes dimensions des IKS, lesquelles remettent fondamentalement en question les épistémologies occidentales hégémoniques ayant longtemps dominé les approches et pratiques d'évaluation en Afrique. L'objectif poursuivi consiste à appeler à un enrichissement substantiel de la MAE dans la définition de l'agenda évaluatif et à renforcer la capacité d'action des pratiques d'évaluation africaines face à des siècles de pratiques de développement non durables qui continuent d'entraver la trajectoire de développement du continent.

Nous estimons que des organisations telles que l'AfrEA devraient aspirer à devenir de véritables pôles de production et de diffusion du savoir, dont l'objectif majeur serait de repositionner l'Afrique au sein du continuum existant des connaissances mondiales. Le chapitre formule ainsi plusieurs recommandations visant à articuler les IKS et la MAE, dans le but de faire prévaloir le point de vue africain au cœur des processus d'évaluation.

Mots clés : évaluation, épistémologie, hégémonie, MAE, AfrEA, IKSS

INTRODUCTION

Le paysage africain de l'évaluation a désormais atteint un stade de maturité remarquable. À l'heure actuelle, près de trente réseaux nationaux d'évaluation, ou Organisations bénévoles pour l'évaluation professionnelle (VOPE), structurent le secteur à travers le continent. Ces institutions ont joué un rôle déterminant dans l'élaboration de cadres directeurs et dans la facilitation de dialogues entre experts sur diverses plateformes, afin d'adresser les problématiques contemporaines liées à l'évaluation dans leurs domaines respectifs. En matière de renforcement des compétences, un nombre croissant d'universités, d'instituts spécialisés et de prestataires de formations proposent désormais des cursus pointus en suivi et évaluation (S&E) à l'échelle continentale. Dans des pays tels que l'Ouganda, l'Afrique du Sud et le Bénin, l'évaluation bénéficie d'un appui politique de premier plan, au point de s'institutionnaliser comme une compétence régalienne au sein des ministères et départements étatiques. L'une des dynamiques sous-jacentes à cette évolution réside dans la prise en compte d'appels récurrents à un « retour aux sources », lesquels se sont multipliés depuis la fin des années 1970 en réaction directe aux théories du changement d'inspiration eurocentrée mises en œuvre en Afrique (Cabral, 1973). Une part prépondérante de la littérature, singulièrement celle produite durant les années 1990 — période où les universitaires ont commencé à revendiquer avec vigueur l'adoption d'approches endogènes — s'est

principalement attachée à un travail de plaidoyer pour une rupture avec les approches « conventionnelles » d'évaluation des programmes sur le continent (Chilisa, 2015). La création, en 1999, de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA) a marqué le point de départ d'une riposte structurée aux préoccupations portées par le projet MAE.

Nonobstant ces avancées, il demeure manifeste que, depuis plusieurs décennies, l'Afrique revendique le droit et la capacité de forger sa propre histoire (Olaopa & Ayodele, 2021). Les travaux de recherche ont mis en exergue que les carences ne résident pas tant dans le savoir que dans l'insuffisanc de volonté politique, ainsi que dans l'absence de conditions économiques et culturelles propices à l'expression autonome de la voix africaine (Mapitsa & Ngwato, 2020 ; Mbava & Chapman, 2020 ; White, 2009). Ce déficit de détermination politique, conjugué aux disparités économiques, a constitué un terreau fertile pour les épistémologies euro-occidentales, freinant la croissance et compromettant les programmes de développement durable en Afrique (Davies, 2018). Il ne fait guère de doute que la colonisation et le néocolonialisme ont contribué à perpétuer des stéréotypes réducteurs à l'égard du continent et de ses populations, associant de manière abusive et systématique l'Afrique à la pauvreté et au sous-développement (Cameron, 1993).

Parallèlement, les méthodologies et approches d'évaluation africaines font l'objet d'innombrables critiques, à mesure que les chercheurs appellent à une remise en cause du statu quo marqué par la reproduction des épistémologies occidentales dans l'évaluation du développement (Chilisa, 2015 ; Chilisa & Mertens, 2021). Chinsamy et Koitsiwe (2016, p. 137) soutiennent ainsi que l'Afrique doit impérativement « s'appuyer sur ses propres forces » pour accéder à un développement pérenne. Comme le démontre ce chapitre, cette démarche implique nécessairement la remobilisation des Systèmes de connaissances endogènes (IKS) omniprésents sur le continent. Ces derniers agrègent des compétences, des pratiques, des technologies et des innovations locales, développées et transmises de génération en génération, permettant aux communautés d'assurer leur survie et leur résilience à l'épreuve du temps (Chinsamy & Koitsiwe, 2017, p. 137).

Dans ce chapitre, nous plaidons en faveur de l'intégration des IKS dans l'Évaluation « made in Africa » (MAE), partant du constat qu'aucune référence explicite aux Systèmes de connaissances endogènes n'apparaît dans les publications existantes. Nous soutenons que la fusion de l'évaluation avec les approches fondées sur les IKS constitue une condition sine qua non à la réussite des initiatives MAE, dans la mesure où celles-ci sont davantage en adéquation avec les défis contextuels propres au continent africain. Olaopa et Ayodele (2021) soulignent à juste titre que « l'ingéniosité » et « l'innovation » sont des leviers fondamentaux pour promouvoir le récit africain. Il est particulièrement pertinent de noter que ces notions d'ingéniosité et d'innovation sont intrinsèquement liées aux Connaissances endogènes africaines (AIK) et à l'innovation, donnant ainsi naissance au concept AIK & I. Selon Olaopa et Ayodele (2021, p. 1), AIK & I recèle « un potentiel considérable pour atténuer certains des défis de développement interdépendants auxquels l'Afrique est confrontée dans le cadre des Objectifs de développement durable (ODD) ». Pour toute société, la capacité d'innovation est cruciale, dans la mesure où elle repose largement sur la créativité nécessaire à la durabilité de la productivité et des activités fiscales de toute économie (Olaopa & Ayodele, 2021, p. 1).

ÉTAT DE LA RECHERCHE

Les origines de l'« évaluation »

Toute pratique de développement s'inscrit dans une généalogie identifiable et peut être retracée de manière systématique. Mbava et Chapman (2020) situent les origines de l'évaluation aux États-Unis, où le concept a initialement été utilisés pour apprécier les programmes sociaux du gouvernement américain durant les périodes du « New Deal » et de la « Great Society ». À partir de cette matrice, la conception contemporaine de l'évaluation résulte d'un processus d'évolution et d'expansion qui l'a inscrite dans un monde hautement globalisé, caractérisé par une diversité culturelle et par des contextes complexes, affectant la vie de communautés multiples à

l'échelle planétaire (Mbava & Chapman, 2020, p. 2). Dans le contexte africain, l'AfrEA a observé et conclu que « le rôle des valeurs et de la culture dans les contextes africains devrait être mis en évidence dans les systèmes de connaissances actuels et intégré dans la modélisation de l'évaluation en Afrique » (Mbava & Chapman, 2020, p. 2–3). Chambers a ainsi travaillé sur cette dimension en Asie avec la MARP plus développée en Afrique.

Dès lors que l'évaluation s'est imposée comme un phénomène mondial, il apparaît essentiel que les valeurs et les réalités contextuelles africaines soient pleinement intégrées à la pratique évaluative du continent. C'est dans cette perspective que l'AfrEA a lancé un appel en faveur d'une évaluation afrocentrique, tant sur le plan théorique que pratique, « en réponse aux impératifs des contextes culturels africains » (Mbava & Chapman, 2020, p. 3). Les défenseurs de l'évaluation africaine (Chilisa, 2015 ; Chilisa & Mertens, 2021) estiment que cette orientation constitue une condition de durabilité, les approches euro-occidentales n'ayant pas permis d'enrayer le sous-développement du continent. Ils regrettent en particulier que les approches d'évaluation dominantes continuent d'ignorer les populations endogènes, pourtant bénéficiai es directes des interventions de développement (Chilisa, 2015 ; Chilisa & Mertens, 2021).

Systèmes de connaissances endogènes (IKS)

Les Systèmes de connaissances endogènes (IKS) constituent un pilier fondamental de l'existence africaine (Olaopa & Ayodele, 2021). Historiquement, les Africains ont toujours été en mesure d'identifier et de traiter leurs propres problématiques, notamment durant la période précoloniale. À titre illustratif, dans le domaine de la guerre et de la stratégie militaire, le célèbre roi zoulou, Shaka, n'eut nul besoin de l'expertise d'un général occidental pour concevoir des tactiques novatrices. Il innova notamment en développant une arme redoutable, « Assegai », ainsi que divers systèmes de gouvernance et stratégies militaires (Peires, 2009). De surcroît, dans le champ de la médecine africaine, Asakitikpi (2020) démontre que les pratiques traditionnelles de diagnostic et de

traitement des maladies en Afrique étaient, et demeurent, fondamentalement holistiques, intégrant les dimensions sociales, psychologiques et spirituelles dans l'appréhension des pathologies.

À l'aube des indépendances, les projets et discours de décolonisation prônaient un retour aux sources, défendu par de nombreux intellectuels panafricanistes tels que Ngugi (1987), Cabral (1973), Chinweizu et al. (1981) ou Fanon (1978), pour n'en citer que quelques-uns. Si cette orientation pouvait sembler, à première vue, relever d'un simple retour aux valeurs, à la culture et aux identités africaines, l'appel de ces intellectuels visait en réalité à reconnecter les Africains à des dimensions qui avaient historiquement structuré leur existence. Il en découle que les Africains utilisent les IKS comme une ressource stratégique pour relever les défis quotidiens et développementaux, en s'appuyant sur des idées innovantes afin d'améliorer leur niveau et leur qualité de vie (Olaopa & Ayodele, 2021, p. 1). C'est dans cette logique que les interventions philanthropiques occidentales et les actions des bailleurs de fonds en Afrique ont tenté, bien que de manière souvent superficielle et insuffisa ent urgente, d'aligner les initiatives de développement sur les principes des IKS (Chilisa & Mertens, 2021). Ainsi, l'inférence à l'IKS a été introduite de manière superficielle par les approches occidentales dans l'espoir d'obtenir des résultats qui garantiraient l'autosuffisanc des Africains afin d'améliorer leurs conditions de vie dans leurs propres espaces géopolitiques et paysages.

Au moment des indépendances, l'Afrique s'est engagée dans un vaste chantier de reconstruction de ses communautés, touchant aux domaines politique, éducatif, sanitaire et infrastructurel, après les dévastations causées par la colonisation ou l'apartheid. La colonisation a rapproché l'Afrique de l'Occident, entraînant l'adoption, par les Africains, de pratiques importées par l'impérialisme. Dans ce contexte, les institutions internationales et leurs agences, telles que la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI), ont intensifié leurs efforts pour « faciliter », soutenir et superviser les initiatives de développement à l'échelle mondiale. À titre d'exemple, le projet du barrage de Kariba, dans l'ancienne Rhodésie (actuel Zimbabwe), financé par le FMI (Saidi, 2020a), visait officiellemen à promouvoir le développement

tout en soutenant les colons blancs. Toutefois, le peuple BaTonga, dont la vallée du Zambèze constitue la terre ancestrale, est demeuré dans une situation de pauvreté extrême et n'a pas bénéficié directement des retombées du projet du barrage de Kariba (Saidi, 2020b).

Reconnaissance limitée des Systèmes de connaissances endogènes (IKS) dans le discours sur le développement

Bien que les Systèmes de connaissances endogènes (IKS) soient formellement reconnus par les institutions internationales et leurs agences, lesquelles œuvrent en étroite collaboration avec les gouvernements locaux, leur mise en œuvre effective demeure, dans la pratique, largement édulcorée dans les contextes opérationnels. L'intégration de la dimension locale dans les initiatives de développement supposait, de toute évidence, l'adoption d'une démarche ascendante plutôt que descendante, dans laquelle les idées et les principes incarnés par les IKS auraient dû être pleinement incorporés aux programmes de développement. Toutefois, dans les faits, le modèle euro-occidental dominant a relégué les IKS au second rang. Olaopa et Ayodele (2021) déplorent ainsi le silence manifeste des Objectifs de développement durable (ODD) des Nations unies à l'égard des IKS. Cette omission persistante des IKS dans l'agenda du développement constitue une forme d'exclusion systématique des peuples endogènes du processus de développement lui-même, alors même que les Africains sont supposés être les principaux bénéficiai es du développement ainsi préconisé.

De nombreuses études ont mis en évidence que l'élaboration de politiques publiques et la mise en œuvre de programmes de développement fondés sur les IKS présentent un caractère durable, dans la mesure où les peuples endogènes sont incités à s'approprier voire générer les idées de développement et à s'impliquer pleinement dans les processus de mise en œuvre et d'évaluation (Chinsamy & Koitsiwe, 2016). Les défis du développement auxquels les peuples endogènes sont confrontés se caractérisent généralement par le chômage, les déséquilibres de la balance des paiements, le changement climatique, la dégradation de l'environnement, la mauvaise gestion des ressources, l'insécurité

alimentaire, les maladies, entre autres indicateurs. Pourtant, les populations endogènes tirent, de manière générale, un avantage significatif des liens étroits qu'elles entretiennent avec leur environnement naturel, en mobilisant durablement leurs capacités, leurs compétences, leurs savoirs et leurs technologies (Saidi, 2020a), tandis que les interventions imposées de l'extérieur ont souvent engendré des bouleversements supplémentaires. En conséquence, les IKS constituent, le plus souvent, un guide fondamental de survie pour les populations africaines, y compris dans un contexte de mondialisation accrue (Asakitikpi, 2020).

Bien que certains considèrent encore les IKS comme ne relevant pas du champ scientifique, il convient de souligner qu'il est désormais largement admis que les systèmes de connaissances scientifiques endogènes constituent deux domaines d'expertise distincts mais complémentaires (Masinde, 2015). Makhado et al. (2014) démontrent notamment comment les petits exploitants agricoles d'Afrique australe se sont adaptés aux conditions de sécheresse en mobilisant les connaissances endogènes, tout en mettant en évidence les limites d'un recours exclusif aux IKS, dans la mesure où les pratiques technologiques off ent des avantages susceptibles de pallier certaines faiblesses inhérentes aux IKS. Ainsi, les connaissances accumulées sont généralement considérées comme bénéfiques pour les populations locales ; dans le cadre de la MAE, la problématique centrale consiste dès lors à apprécier les niveaux de réussite et de durabilité.

Le passage des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), conçus et orientés vers la réalisation du développement mondial à l'horizon 2015, aux Objectifs de développement durable (ODD) couvrant la période 2016-2030, a marqué une évolution majeure du cadre international du développement. Toutefois, cette transition, qui soulève de manière générale des interrogations cruciales en matière de développement durable, n'a même pas permis d'atteindre l'ensemble des objectifs fixés avant 2015, mettant ainsi en lumière, de façon encore plus prononcée, les insuffisance du concept même de développement durable (Masinde, 2015). Afin de combler les lacunes susmentionnées, l'évaluation dans les pays africains devrait, par conséquent, adopter des approches d'évaluation Made in Africa (Chilisa, 2015).

L'évaluation des projets, des services, des produits ou des systèmes doit explicitement s'inspirer des IKS, de sorte que le développement des capacités humaines en matière d'évaluation, tout comme les pratiques, les modèles et les idéologies, prennent les IKS comme point de départ fondamental.

Les IKS définissent l'existence africaine en ce sens que les connaissances endogènes constituent une ressource essentielle que les Africains mobilisent pour interagir entre eux et avec leur environnement, dans l'intérêt commun et dans une logique de survie collective. Les IKS sont profondément enracinés dans des expériences de vie concrètes qui, à leur tour, façonnent les visions du monde, les relations sociales et les pratiques quotidiennes, donnant ainsi naissance à un système de pensée largement distinct des systèmes scientifiques orthodoxes euro-occidentaux traditionnellement valorisés (Asakitikpi, 2020). Ces pratiques sont intimement liées aux moyens de subsistance quotidiens des populations. Ainsi, lorsque la pandémie de COVID-19 s'est propagée à l'échelle mondiale, la majorité des économies et des systèmes de santé des pays africains ont éprouvé de grandes difficulté à répondre efficacemen aux besoins des populations (Dandara et al., 2021 ; Mphekgwana et al., 2021). Dans ce contexte, de nombreuses communautés africaines ont eu recours à des remèdes traditionnels à base de plantes, d'aliments, de potions, ainsi qu'à d'autres pratiques locales afin de combler les insuffisance des systèmes orthodoxes disponibles pour faire face à la pandémie. Cette expérience off e un éclairage révélateur sur la capacité des sociétés à mobiliser les compétences et les traditions locales ancestrales pour éclairer la prise de décision et adapter les pratiques en vue de relever, de manière ponctuelle ou récurrente, les défis auxquels elles sont conf ontées (Olaopa & Ayodele, 2021).

Par conséquent, l'omission ou l'exclusion des IKS des initiatives de développement conduit inévitablement à la conception de programmes ou de services de développement non durables, ce qui affaiblit l'évaluation et la rend, dans certains cas, inappropriée. Une telle exclusion prive également la majorité des Africains — dont une grande partie réside dans des zones rurales ou reculées — de la possibilité de participer activement à leur propre développement en

mobilisant leur ingéniosité, et ce malgré les nombreuses campagnes menées par les agences internationales de développement en faveur d'approches centrées sur les IKS.

Il serait toutefois injuste d'imputer exclusivement à des institutions telles que l'Organisation des Nations unies, le Fonds monétaire international ou la Banque mondiale la responsabilité de l'adoption de plans de développement dépourvus de connaissances et d'innovations locales pour leur mise en œuvre, notamment en Afrique. Le défi majeur réside plutôt dans le fait que les IKS n'ont pas fait l'objet d'une documentation adéquate et systématique. Il apparaît donc crucial d'intégrer les IKS dans l'évaluation des projets, des services, des produits ou des systèmes. Cela étant, les pays africains n'ont nul besoin de « convaincre » qui que ce soit, ni de chercher à persuader « tout le monde de l'importance de ces ressources africaines » (Olaopa & Ayedele, 2021 ; Rodney, 1973), mais simplement de raconter leur propre histoire. À cet égard, les organisations à vocation épistémologique telles que l'AfrEA, de même que les gouvernements africains, devraient soutenir activement la recherche, la documentation et la promotion de diverses pratiques fondées sur les IKS et l'innovation. En ce sens, le proverbe nigérian selon lequel « le tigre ne proclame pas sa tigritude » (Soyinka, 1967) prend toute sa signification, car le continent n'a aucune justification à fournir à quiconque.

La modernisation et l'impérialisme, reposant sur des épistémologies mettant en avant les fondements scientifiques de la connaissance, ont imposé leur vision du monde aux épistémologies africaines. Il importe de souligner que ces paradigmes imposés n'avaient pas pour vocation de convaincre leurs destinataires, mais bien de contraindre les Africains à s'y soumettre, ce qui a profondément perturbé les IKS (Saidi, 2020a). En d'autres termes, les IKS des pays africains n'ont jamais été autorisés à être pleinement documentées, pratiquées ou préservées. L'objectif sous-jacent consistait à éradiquer les épistémologies africaines afin de les remplacer par celles imposées de l'extérieur (Saidi, 2019). Toutefois, tout n'était pas irrémédiablement perdu, car la préservation des IKS demeure essentielle en ce qu'elle permet

la renaissance et le remodelage de l'identité continentale, de manière systématique ou informelle.

Une autre dimension essentielle à prendre en compte lorsque l'on appréhende les Systèmes de connaissances endogènes (IKS) comme un déterminant fondamental des moyens de subsistance en Afrique réside dans celle de l'évaluation, laquelle englobe indissociablement la théorisation et la pratique. Le champ de la théorisation peut être rattaché aux racines mêmes de la théorie de l'évaluation qui, selon Kirkhart (2010, p. 400), remplit plusieurs fonctions cardinales, notamment celle de fournir l'outillage terminologique nécessaire, de refléter « les priorités et les valeurs », de structurer les programmes et les débats, d'assurer une identité professionnelle et publique, ainsi que d'établir une base de connaissances fondatrice pour l'évaluation. La relation entre les IKS et l'évaluation, pour ceux qui placent les IKS au cœur du processus évaluatif, consiste à établir la validité des actions et des interventions mises en œuvre dans la perspective d'un renforcement durable des efforts humains.

APPROCHES SUGGÉRÉES POUR INTÉGRER LES IKS DANS LES ÉVALUATIONS « MADE IN AFRICA »

Bien que l'Afrique ait enregistré des améliorations notables dans ses systèmes politiques et économiques, Mbaku (2013) observe que, malgré la volonté manifeste du continent de relever le défi du développement économique, la majorité des Africains demeure piégée dans une pauvreté extrême persistante. En 2011, les Nations unies indiquaient que 81 % des pays affichan un indice de pauvreté élevé se situaient en Afrique, dont 50 % étaient confrontés à des niveaux d'extrême pauvreté. En 2021, la situation s'est davantage détériorée, avec 42 % de la population d'Afrique subsaharienne continuant de vivre en dessous du seuil de pauvreté. L'émergence de la pandémie de COVID-19, offici - lement déclarée par l'Organisation mondiale de la santé en 2020, a en outre considérablement entravé les efforts de réduction de la pauvreté en Afrique comme ailleurs. La présente analyse aborde ainsi plusieurs

problématiques liées à l'Évaluation made in Africa(MAE) et à l'impératif de son articulation avec les IKS.

Dans le champ du développement mondial, l'importance des Systèmes de connaissances endogènes africains dans l'atteinte des objectifs de développement demeure largement sous-estimée, que ce soient les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) ou les Objectifs de développement durable (ODD). Consciente de l'enfermement persistant de l'Afrique dans le sous-développement, l'Organisation des nations unies avait postulé que la mise en œuvre effective des OMD à l'horizon 2015 garantirait un développement durable ainsi qu'une amélioration substantielle des services et des programmes sur le continent. Des indicateurs de développement tels que la création de richesse, la génération d'emplois, la protection de l'environnement, la renaissance et la préservation des cultures des peuples ont servi de leviers pour initier des interventions en faveur du développement durable. Dans le cadre des ODD, il reste toutefois à déterminer si, à l'horizon 2030, les insuffisance observées en 2015 ne se reproduiront pas.

Ainsi, à la lecture des ODD à l'horizon 2030, se dégagent clairement les intentions directrices du plan stratégique actuellement en vigueur au sein du système des Nations unies, lequel, s'il était mis en œuvre avec rigueur par l'ensemble des États, indépendamment de leur niveau de développement, devrait conduire à un développement durable et à une amélioration notable des services. Pour l'Afrique, cette dynamique intervient à un moment opportun, dans la mesure où les IKS et l'innovation (IKS&I) recèlent un potentiel considérable pour constituer le socle même de la mise en œuvre de ces objectifs. Les IKS&I peuvent ainsi servir de catalyseur pour garantir l'atteinte des ODD des Nations unies à l'horizon 2030. Leur principal avantage réside dans le fait qu'ils sont mobilisés depuis des temps immémoriaux, bien qu'ils n'aient pas bénéficié d'une reconnaissance, d'une promotion et d'un financemen suffisant de la part des universités, des gouvernements et des agences de développement.

L'expérience vécue par une communauté du sud-est du Zimbabwe, déplacée à la suite des crues d'un cours d'eau, illustre de manière

éloquente l'efficacit des IKS. Lorsque les habitants de Tokwe-Mukosi ont été déplacés à la suite des inondations de 2014 consécutives à la construction du barrage de Tugwi-Mukosi (Nhodo et al., 2021 ; Mucherera & Spiegel, 2021), ils ont été réinstallés dans une zone dénommée Chingwizi. Cette région était fortement infestée de scorpions, exposant ainsi les nouveaux habitants à une cohabitation dangereuse, marquée par des morsures et, dans certains cas, des décès. Saidi (2020b) rapporte que les populations de Chingwizi ont mobilisé leurs connaissances et compétences endogènes pour éradiquer la menace posée par les scorpions. Dans l'éventualité d'une évaluation de l'impact du projet de relocalisation de Tugwi-Mukosi sur les populations concernées, il serait indispensable de comprendre les approches endogènes mises en œuvre par les habitants pour lutter contre les scorpions, plutôt que de se limiter exclusivement aux résultats attendus du projet tels que définis dans le cadre de suivi et évaluation. Une autre difficult inhérente à l'évaluation de tels projets d'envergure nationale réside cependant dans le degré de régulation exercé par l'État quant à l'accès des évaluateurs et même des chercheurs désireux d'analyser l'impact des projets de barrages sur les communautés locales (Nhodo et al., 2021 ; Mucherera & Spiegel, 2021). Cette analyse plaide ainsi en faveur de certaines des approches exposées ci-après pour intégrer les IKS dans les évaluations « Made in Africa ».

Mettre l'accent sur les compétences culturelles, la pertinence contextuelle et la validité culturelle

La recherche axée sur l'Évaluation « made in Africa » (MAE) devrait, à ce titre, interroger de manière critique les pratiques évaluatives existantes en plaçant au cœur du processus les compétences culturelles, la pertinence contextuelle et la validité culturelle, érigées en exigences fondamentales de toute démarche d'évaluation. À défaut d'une prise en compte urgente de ces dimensions, l'Afrique court le risque de se voir, une fois encore, reléguée à la périphérie des cadres dominants, alors même que chaque contexte culturel et contextuel est légitime à raconter sa propre trajectoire, à remettre en cause les hégémonies

établies et à tracer sa propre voie, fût-ce en s'appuyant sur des expériences antérieures menées dans d'autres régions confrontées à des problématiques en apparence similaires. Tel est le constat formulé par Mbava et Chapman (2020, p. 2), lorsqu'ils soulignent l'impératif d'un engagement substantiel, dans la mesure où, « dans le contexte africain, cela a conduit à la perpétuation de méthodes d'évaluation uniformisées qui n'ont pas pleinement servi les bénéficiai es ni les décideurs politiques ».

Dans cette perspective, Kirkhart (2010) identifie la validité comme un élément cardinal de l'évaluation, en ce que celle-ci constitue une propriété intrinsèque de la pratique d'évaluation. Elle souligne, à cet égard, l'existence de « multiples identifications et hypothèses culturelles qui se recoupent ; dès lors, la validité elle-même se doit d'être multiculturelle » (p. 401). Cette conception est corroborée par les théories sociotechniques et par la théorie ANT, lesquelles mettent en lumière le fonctionnement des systèmes, leur dynamisme et la trame relationnelle qui les structure, tout en insistant sur leur interdépendance. Il en découle, de manière générale, que la durabilité des politiques, des programmes et des projets peut être assurée lorsqu'ils sont formulés à partir des Systèmes de connaissances endogènes et d'innovations (IKS & I), à l'aune desquels l'évaluation se trouve nécessairement conditionnée par le multiculturalisme. À cet égard, Lezaun (2017, p. 11) rappelle que les êtres humains, en tant qu'agents, « sont actifs et capables de prendre des décisions complexes », ce qui implique que le recours à des paradigmes stéréotypés et importés est susceptible de ne pas produire les effets escomptés

Il s'ensuit que la nature et l'orientation de la théorie de l'évaluation retenue devraient constituer un socle à partir duquel les acteurs africains procèdent au choix des épistémologies, des procédures, des méthodes ou des paradigmes appropriés, sans pour autant porter atteinte à la culture, ni la réduire à des constructions théoriques simplificatrices ou stéréotypées, au risque d'en compromettre la validité. L'échec relatif des paradigmes d'évaluation occidentaux en Afrique peut, à cet égard, s'expliquer par l'inconciliabilité entre la théorie de l'évaluation qui sous-tend les pratiques d'évaluation et le contexte de

leur mise en œuvre, les fondements théoriques mobilisés n'étant pas culturellement compatibles avec les réalités locales (Kirkhart, 2010). Il devient ainsi indispensable de concilier la localisation culturelle de la théorie de l'évaluation avec les dimensions culturelles du contexte, les IKS & I jouant alors un rôle médiateur face à l'idée selon laquelle les Systèmes de connaissances endogènes seraient fondés sur une culture unique, alors même que ces cultures sont plurielles par essence. À ce titre, il incombe aux institutions, aux gouvernements et aux agences de développement de transmettre des connaissances, des valeurs, des croyances et des compétences « également partagées et communiquées entre les cohortes » (Kirkhart, 2010, p. 401). Étant donné que les IKS & I reposent sur des constructions culturelles, les précautions applicables à la culture — à savoir la multiplicité (diversité intra-groupes), la fluidité (frontières mouvantes et imbriquées délimitées par la culture) et la non-neutralité (ancrée dans des dynamiques de pouvoir) — leur sont également applicables. Il convient dès lors d'expliciter les valeurs culturelles les plus pertinentes inhérentes aux systèmes IKS.

Ces considérations rejoignent l'argument développé par Makhado et al. (2014, p. 265), selon lequel « ni les pratiques indigènes ni les pratiques technologiques ne sauraient être considérées comme des panacées en soi ; en revanche, l'intégration de ces deux types de pratiques pourrait optimiser l'adaptation des petits exploitants agricoles ». Autrement dit, des formes d'hybridation s'avèrent nécessaires, dans lesquelles l'évaluation doit intégrer à la fois les pratiques indigènes et les pratiques technologiques. La dimension éthique de cette intégration doit toutefois veiller à garantir la protection des populations vulnérables. Dans cette optique, les réflexions issues des débats relatifs aux évaluations contextualisées (Mapitsa & Ngwato, 2020) prennent toute leur signification.

La nécessité d'une théorie de l'évaluation contextualisée

Il importe également de relever qu'en dépit des avancées observées dans l'évaluation des pratiques agricoles, des données probantes continuent d'indiquer que les théories occidentales sont appliquées

dans les exercices d'évaluation sans que leur pertinence contextuelle ne soit rigoureusement interrogée. Mbava et Chapman (2020) soutiennent ainsi que le principal défi des systèmes d'évaluation contemporains en Afrique réside dans le fait que « la théorie et la pratique de l'évaluation sont largement issues de visions du monde euro-occidentales et continuent d'évoluer d'une manière qui répond prioritairement aux intérêts euro-occidentaux ». Dans un contexte où l'Afrique demeure en quête de réponses en matière de développement durable, l'attention accrue portée à l'évaluation a conduit les gouvernements à renforcer progressivement les capacités de l'État en matière d'évaluation des systèmes, des programmes et des produits. Parallèlement, le secteur privé et les organisations à but non lucratif ont de plus en plus recours à l'évaluation comme instrument de redevabilité, soumettant l'ensemble des moyens de subsistance et des projets de développement à des appréciations fondées sur des critères de qualité réputés « universels » ou globaux. Toutefois, la remise en question des épistémologies euro-occidentales soulève inlassablement la question des valeurs et des visions du monde susceptibles d'informer légitimement ces processus et ces conceptions de l'évaluation.

Il est, à cet égard, encourageant de constater que l'Afrique, en tant que région, s'est progressivement imposée comme un acteur central de ce débat en appelant à l'élaboration d'une théorie de l'évaluation « indigénisée » ou contextualisée. Selon Mapitsa et Ngwato (2020, pp. 1-2), la préoccupation majeure de l'Afrique réside dans la nécessité de se définir au-delà de ses ancrages dans l'industrie mondiale de l'aide et des dynamiques de pouvoir asymétriques qui continuent de structurer les relations entre donateurs internationaux et bénéficiai es locaux. Cette volonté a conduit les Lignes directrices africaines en matière d'évaluation (AEG) à chercher à « dépasser les hypothèses des "pays développés" concernant les méthodes, la conception des programmes et les résultats en matière de développement… »

Cette orientation met également en lumière l'importance de la prise de décision éthique dans les évaluations, l'objectif ultime devant être la formation d' « évaluateurs capables de comprendre le contexte local

ainsi que les relations entre les parties prenantes locales » (Mapitsa & Ngwato, 2020, p. 2). En second lieu, les évaluateurs devraient être dotés des compétences et des outils leur permettant d'appréhender « les multiples niveaux de pouvoir et les réseaux complexes de relations entre les parties prenantes » (p. 2).

Forte de son exposition antérieure aux approches d'évaluation euro-occidentales, l'Afrique est en position de tirer parti du développement de paradigmes d'évaluation renouvelés, à condition de les adosser à ses propres systèmes de valeurs. Il ne s'agit donc pas de rejeter en bloc les apports euro-occidentaux jugés pertinents, mais de les adapter aux réalités contextuelles africaines en redevenant productrice de savoir technique conformément à l'observation de Chilisa (2015, p. 17), qui rappelle que l'apprentissage mutuel est une pratique légitime et que l'adoption constitue « une bonne pratique soutenue par les systèmes de valeurs africains ». Une lecture pluraliste des théories et des pratiques de l'évaluation s'impose ainsi face à des paradigmes dominants ou imposés par un « grand frère », souvent perçus comme distants et étrangers aux bénéficiai es. Ce dualisme favorise l'expression de la voix africaine, en conférant à l'épistémologie, à l'ontologie et à l'axiologie africaines de l'évaluation l'espace et la légitimité nécessaires pour contester des méthodes imposées en quête de reconnaissance dans le champ évaluatif.

Il apparaît dès lors impératif que l'AfrEA intensifie la promotion et l'encouragement des recherches empiriques visant à garantir la reconnaissance des épistémologies afrocentriques dans l'évaluation, tout en dotant les acteurs des connaissances et des compétences requises pour interroger les interventions dont les fondements théoriques demeurent dépourvus d'une prise en compte adéquate des savoirs indigènes. L'AfrEA œuvre déjà en ce sens. Il conviendrait d'évaluer les progrès accomplis et de formuler des recommandations en vue de leur amélioration. La question centrale à examiner demeure, comme le suggèrent Mbava et Chapman (2020), celle du système de valeurs appelé à orienter la recherche évaluative dans un contexte afrocentrique. La nécessité d'une fusion des IKS & I africains fait l'objet d'un large consensus dans la littérature (Asakitikpi, 2020 ; Chilisa, 2015 ; Chilisa & Mertens, 2021).

Toutefois, la problématique du « comment » reste insuffisammen explicitée. Si Chilisa (2015) préconise l'adoption de valeurs et de pratiques orthodoxes dans un cadre afrocentrique, les modalités concrètes de cette adoption demeurent imprécises. Qu'il s'agisse d'adapter ou d'adopter les théories et pratiques d'évaluation euro-occidentales, ou de fusionner les IKS avec les épistémologies scientifiques orthodoxes, il importe de clarifier les paramètres dans lesquels ces mécanismes peuvent être opérationnalisés, et de proposer des stratégies d'amélioration concrètes.

Les dynamiques de pouvoir dans le paysage de l'évaluation

L'évaluation s'inscrit inévitablement dans des dynamiques de pouvoir. Ces structures doivent être interrogées de manière critique, un processus déjà amorcé par les chercheurs en décolonialité qui plaident en faveur de la justice épistémique dans le traitement des enjeux d'identité et de représentation entre le Nord et le Sud (Ndlovu-Gatsheni, 2015). Les discours contestant les épistémologies occidentales ont trouvé un écho dans les débats portés par les peuples amérindiens, les Maoris de Nouvelle-Zélande et les Aborigènes d'Australie (Mbava & Chapman, 2020), tandis que la région africaine demeure, à bien des égards, en retrait dans l'affirmation de sa opre voix.

Les évaluations ne sauraient être conçues comme des exercices apolitiques, dans la mesure où elles sont imprégnées par des dynamiques de pouvoir largement déterminées par l'observation (Kirkhart, 2010). À cela s'ajoute le passé colonial de l'Afrique, qui a façonné de manière structurelle son paysage évaluatif, comme en témoignent « la diversité de l'enseignement supérieur destiné aux évaluateurs, les capacités du secteur public, l'accès à l'information et les incitations politiques, lesquels ont tous contribué à structurer l'économie politique de la région, avec un impact déterminant sur la manière dont l'évaluation doit être comprise et pratiquée » (Mapitsa & Ngwato, 2020, p. 2). Dès lors, la remise en cause des épistémologies occidentales ne saurait se limiter à l'invocation d'initiatives de développement superficielles mais doit s'inscrire dans un réexamen approfondi de l'ensemble des dimensions de l'évaluation, y compris l'éthique, entendue comme un

ensemble abstrait de normes. Il devient ainsi nécessaire d'élaborer des lignes directrices clairement définies, plutôt que de se référer principalement à des cadres internationaux souvent associés à l'Association australienne d'évaluation (AEA) ou à l'Association américaine d'évaluation (AmEA). Bien que l'AfrEA ait adopté les AEG dès 2002, et malgré leurs révisions successives en 2006/2007 et en 2019, la littérature et les travaux de recherche consacrés à ces lignes directrices demeurent limités (Mapitsa & Ngwato, 2020).

Il est également indispensable de remettre en question les épistémologies occidentales au niveau de leur expression. Lorsque des rapports d'évaluation sont produits, les parties prenantes sont en droit d'accéder aux connaissances générées dans leur intérêt. Les médias constituent, à cet égard, un vecteur essentiel de diffusion de ces savoirs, utilisés par des intermédiaires pour atteindre les bénéficiaires. La langue d'expression joue un rôle déterminant, tant en ce qui concerne la langue des rapports d'évaluation que celle employée pour traduire et diffuser les connaissances qu'ils contiennent. Lorsque Mpofu et Salawu (2018) plaident en faveur de l'utilisation des langues endogènes dans les médias comme un investissement, ils mettent en lumière les enjeux de durabilité du support sémiotique à travers lequel s'expriment les épistémologies indigènes. Parmi les nombreux avantages associés à l'usage des langues endogènes, les médias de masse endogènes constituent un levier fondamental pour la transmission de messages en faveur du développement.

Les interventions doivent être fondées sur les épistémologies locales

Le présent article défend une approche intégrée selon laquelle l'identification même des défis auxquels sont confrontés les populations locales doit impérativement reposer sur des données endogènes et être formulée à l'échelle locale. Les interventions doivent, en conséquence, être ancrées dans les épistémologies locales, tandis que les communautés concernées doivent être pleinement associées et activement impliquées dans la mise en œuvre des programmes ou des politiques qui

leur sont destinés. Une fois ces programmes ou politiques solidement établis et explicitement fondés sur les systèmes de valeurs des populations locales, des paradigmes d'évaluation pourront être élaborés à partir des mêmes référents épistémologiques. Ce n'est qu'à ce stade que les interventions euro-occidentales pourront être envisagées, soit en vue de leur adoption, soit en vue de leur adaptation, afin d'accélérer la résolution des problématiques locales. Il devient alors nécessaire de déterminer avec précision lequel des deux systèmes épistémologiques est appelé à s'articuler ou à se fondre dans l'autre.

À défaut de prise en compte de cette exigence fondamentale, les systèmes africains risquent de demeurer soumis à des représentations stéréotypées selon lesquelles les épistémologies africaines seraient dépourvues d'historicité et, de ce fait, indignes de reconnaissance scientifique. Une part substantielle des Systèmes de connaissances endogènes (IKS) demeure insuffisammen documentée, en raison des réalités historiques héritées de la période coloniale. Par ailleurs, le continent africain continue de rechercher des modalités viables d'intégration des langues indigènes dans divers secteurs des opérations nationales — notamment l'éducation, les médias, la gouvernance et l'économie — dans un contexte où les langues coloniales conservent une position dominante dans les affai es publiques et les pratiques administratives.

Le passé colonial du continent africain, conjugué à la profondeur de son histoire, à la marginalisation de ses épistémologies et à la persistance de pratiques stéréotypées, a profondément fragilisé les Systèmes de connaissances et d'innovations des peuples endogènes (IKS & I) en Afrique (Cavino, 2013). Il en résulte que, dans les domaines de la formation des évaluateurs locaux, du développement des savoirs et de la communication des résultats d'évaluation, l'approche de l'Évaluation « made in Africa » (MAE) devrait constituer un socle structurant. Ces connaissances doivent être conçues de manière que les curricula interrogent prioritairement les épistémologies occidentales, en analysant de manière critique et en mettant au jour les limites et incohérences des cadres conceptuels historiquement diffusés. Il s'agit ainsi d'une démarche stratégique de déconstruction des épistémologies, des théories et des constructions occidentales en matière d'évaluation. Dans

cette perspective, les langues locales doivent occuper une place centrale (Mpofu & Salawu, 2018), en particulier lorsqu'il s'agit de la réhabilitation, de la transmission et de la revitalisation des IKS (Asakitikpi, 2020). En définitive, il convient de reconnaître que cet exercice relève à la fois d'un positionnement idéologique et d'une entreprise technique. Autrement dit, les pratiques et les cultures d'évaluation d'inspiration occidentale ont été institutionnalisées en Afrique, de sorte que l'AfrEA, la MAE et les gouvernements africains ne sauraient adopter une posture idéaliste dans leur volonté de transformation du statu quo, mais doivent privilégier une approche rigoureuse, systémique et attentive aux dynamiques structurelles.

Au cours des dernières années, les épisodes de sécheresse se sont intensifiés en Afrique australe, accentuant la vulnérabilité des populations économiquement défavorisées (Makhado et al., 2014). En réponse, les gouvernements de la région, en partenariat avec les acteurs du développement, ont rapidement mis en œuvre des programmes visant à renforcer les capacités des populations locales en matière de gestion de la sécheresse, d'utilisation de semences résistantes et de distribution de denrées alimentaires (Nangombe, s.d.). L'exemple des districts de Chivi et de Zaka, situés dans le sud-est du Zimbabwe, est à cet égard particulièrement révélateur : les difficulté liées à la sécheresse y remontent à la période coloniale, ce qui signifie que ces communautés ont, de longue date, développé des stratégies locales d'adaptation aux régimes de précipitations irréguliers. Toutefois, la majorité des programmes mis en œuvre par les bailleurs de fonds dans ces contextes ciblent principalement des groupes marginalisés en fonction de variables contextuelles telles que le niveau d'éducation, la précarité socio-économique ou encore la migration. Les limites structurelles des évaluations euro-occidentales pourraient expliquer la réticence — souvent implicite — des gouvernements africains à leur égard, comme en témoignent leur sous-utilisation ou le faible engagement politique observé. Il ne fait guère de doute que les cadres d'évaluation euro-occidentaux dominants continuent d'évoluer principalement en réponse aux exigences des bailleurs de fonds et des agences internationales,

sans prise en compte suffisant des réalités vécues par les bénéficiai es africains (Mbava & Chapman, 2020, p. 4).

Dans ce contexte, les théories et approches de l'évaluation ne peuvent acquérir une réelle pertinence que si elles intègrent pleinement les complexités propres aux environnements dans lesquels elles sont mobilisées. Ces contextes requièrent souvent des solutions différenciées, en cohérence avec les orientations formulées par Chilisa (2015), l'AfrEA (2017) ainsi que Mbava et Chapman (2020). Le continent africain ne saurait être appréhendé comme un espace homogène, tant il se caractérise par une diversité sociopolitique, économique et religieuse marquée. Les valeurs et les expériences africaines sont intrinsèquement complexes (Mertens & Musyoka, 2007), et ignorer cette réalité fondamentale entraîne des conséquences significatives dans les débats relatifs au développement durable. Cette situation est d'autant plus préoccupante que les évaluateurs tendent à aborder « chaque contexte avec un ensemble d'hypothèses préconçues qui orientent leurs décisions quant aux variables jugées pertinentes, aux modalités de collecte des données et aux acteurs appelés à les fournir » (Mertens & Musyoka, 2007, p. 5). En conséquence, la diversité des contextes africains exige une attention diffé enciée afin de permettre une prise en compte effe - tive de l'ensemble de leurs complexités.

Dans cette optique, l'analyse de certains programmes mis en œuvre dans la région off e des enseignements particulièrement instructifs. Chinsamy et Koitsiwe (2016) examinent le projet de potager communautaire des femmes locales de Lekgophung, dans la province du Nord-Ouest de la République d'Afrique du Sud. Au moment de l'étude, le projet ne comptait plus que six participantes sur les vingt initialement engagées. Les autres s'en étaient retirées, invoquant le caractère non durable du projet, celui-ci n'ayant pas permis de réduire la pauvreté comme escompté. L'une des limites majeures de ce rapport réside dans sa conception restrictive des projets « locaux », envisagés comme des initiatives lancées et gérées exclusivement par des communautés locales sans soutien externe significatif, notamment fina - cier. Les conclusions, particulièrement alarmantes, tendent à suggérer que toute initiative portée par des populations locales serait vouée à

l'échec. Or, si seules six participantes ont poursuivi le projet dans des conditions difficiles celles qui se sont retirées l'ont fait principalement parce que le projet n'avait pas répondu à leurs attentes, notamment en matière de revenus. Pourtant, ces dernières n'ont ni été interrogées ni associées à l'étude pour exprimer leur point de vue, ce qui révèle une évaluation essentiellement eurocentrique.

Dès lors, plusieurs interrogations fondamentales s'imposent : à partir de quels critères un projet peut-il être qualifié de « local » ? Ce caractère local se définit-il uniquement par les modalités de lancement et de gestion, ou suppose-t-il l'intégration effective de systèmes de connaissances et de technologies locaux, indépendamment de l'origine des financements ? Il est indéniable que les projets financés par des ressources externes sont exposés à diverses formes de conditionnalité et de manipulation.

Asakitikpi (2020) souligne que les gouvernements africains, de même que des institutions internationales telles que l'ONU et l'OMS, ont récemment reconnu et encouragé l'adoption et l'utilisation des médecines traditionnelles africaines parallèlement aux médecines orthodoxes. Toutefois, cette reconnaissance demeure largement déclarative, dans la mesure où elle ne s'accompagne ni de budgets dédiés, ni de dispositifs de formation, ni de cadres juridiques susceptibles de soutenir durablement les systèmes et pratiques des peuples endogènes. Cette situation fait écho au cas du projet de potager communautaire des femmes de Lekgophung, lequel a subi un revers significatif lorsque le gouvernement sud-africain a retiré son appui, faute de mécanismes de soutien extérieurs à la communauté.

Impliquer les populations locales dans la formulation et l'évaluation des interventions qui leur sont destinées

Un aspect central, trop souvent négligé, concerne la notion de participation des populations locales dans la conception et la mise en œuvre des projets. Or, leurs connaissances endogènes jouent un rôle déterminant tant dans l'élaboration des plans de projet et des modalités de mise en œuvre que dans la production des informations essentielles

aux processus d'évaluation. Havemann (2009, p. 2) définit la participation comme le droit de contribuer pleinement aux « délibérations et décisions des organes décisionnels, par opposition à la simple possibilité d'être consulté ou d'observer les débats à la demande des États parties ».

De la même manière que le respect des droits humains est devenu une exigence centrale dans la gouvernance du changement climatique, conformément aux déclarations de la Conférence mondiale sur les droits de l'homme tenue à Vienne en 1993, une approche analogue s'impose pour la formulation, la mise en œuvre et l'évaluation des projets relevant des approches MAE, ainsi que pour les paradigmes fondés, directement ou indirectement, sur les principes des droits humains. Les projets se trouvent ainsi juridiquement rattachés aux normes relatives aux droits humains et à leur respect. Ce cadre confère aux populations locales et à leurs savoirs un pouvoir d'agir renforcé, garantissant leur participation effective par l'évaluation, au-delà d'un simple exercice de consultation. La MAE s'inscrit dès lors dans une approche fondée sur les droits humains, ceux-ci étant intégrés de manière proactive dans la conception, le développement et la mise en œuvre de projets ayant un impact direct sur les populations locales. En d'autres termes, la MAE doit se doter d'une vision stratégique et d'une capacité d'action a - mée (Cavino, 2013), traduites par des cadres juridiques fondés sur la MAE et articulés aux protocoles relatifs aux droits humains.

Le « problème manifeste » réside néanmoins dans le fait que les populations locales adoptent fréquemment une posture de défiance à l'égard des paradigmes d'évaluation non indigènes et du travail des évaluateurs dans les contextes locaux. Lorsque le débat s'inscrit dans une perspective locale, la compétence technique de l'évaluateur cesse d'être l'enjeu principal ; il s'agit plutôt de reconfigu er l'évaluation comme une expression du pouvoir, porteuse d'un potentiel de reconquête de la souveraineté locale. C'est précisément dans cette perspective que le recours aux IKS permet de reconfigu er l'évaluation africaine, en mettant en lumière les épistémologies occidentales sous-jacentes aux discours dominants sur le développement, la survie et l'existence.

Les paradigmes épistémologiques d'inspiration occidentale reflèten non seulement la complexité intrinsèque des processus d'évaluation, mais influencent également la nature des connaissances produites et des conclusions formulées concernant les projets et les populations ciblées. L'évaluation doit, en conséquence, être impartiale et prioritairement redevable aux communautés locales concernées, et non aux bailleurs de fonds, dont l'engagement peut répondre à des intérêts institutionnels.

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Ce chapitre met en évidence l'existence d'un fossé persistant dans les approches actuelles de la MAE, au sein desquelles les IKS ne sont pas toujours explicitement intégrés dans les cadres analytiques dominants. Les méthodes locales de collecte des données sont néanmoins reconnues dans les travaux de chercheurs tels que Chilisa et Mertens (2021), ce qui constitue une première étape vers une convergence entre les E2valuations *« Made in Africa »* et les Systèmes de connaissances endogènes. L'article montre également que les savoirs locaux ont été mobilisés de multiples façons pour relever les défis du développement, mais que ces innovations demeurent insuffisamme documentées, en raison de l'absence d'approches évaluatives accordant une attention explicite et systématique aux IKS.

L'article a examiné plusieurs approches visant à intégrer les IKS dans les Évaluations *« made in Africa »* et formule, en somme, les recommandations suivantes :

- Les organisations phares telles que l'AfrEA, ainsi que les autres VOPE du continent, devraient promouvoir activement une théorie de l'évaluation contextualisée, conformément à l'appel de Cavino (2013, p. 342) en faveur du « développement et de la mise en œuvre d'une épistémologie distinctement africaine intégrant des composantes théoriques, philosophiques et méthodologiques, donnant naissance à une gamme cohérente et diversifiée de modèles et de pédagogie ».

- Les évaluateurs africains devraient plaider avec davantage de constance pour l'instauration de relations partenariales équilibrées entre les bailleurs ou mandants et les agences de développement, afin de corriger les asymétries de pouvoir dans le champ de l'évaluation.
- Les interventions devraient être fondées sur les épistémologies indigènes, ce qui suppose notamment que les évaluateurs soient en mesure de travailler dans les langues locales, en particulier dans le cadre de l'élaboration des rapports, afin de représenter fidèlement le point de vue des bénéficiai es des programmes et de les associer pleinement aux processus de développement.
- Enfin, il est indispensable d'impliquer les populations locales dans la formulation et l'évaluation des interventions qui leur sont destinées, notamment en exigeant que les évaluateurs soient issus des communautés locales ou puissent démontrer une connaissance approfondie des systèmes de valeurs locaux.

REMERCIEMENTS

Les auteurs expriment leur reconnaissance au Centre pour l'apprentissage de l'évaluation et des résultats en Afrique anglophone (CLEAR-AA), qui a commandité le numéro spécial Évaluation « *made in Africa* » de la R*evue africaine d'évaluation.*

CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Aucune autorisation éthique n'était requise pour la réalisation de cette étude.

REFERENCES

Appelbaum, S. H. (1997). Théorie des systèmes socio-techniques : une stratégie d'intervention pour le développement organisationnel. *Décision,* 35(6), 452–463.

Asakitikpi, A. (2020). Médecines traditionnelles africaines : vers un système de santé holistique en Afrique. *Identités africaines.* https://doi.org/10.1080/14725843.2020.1820311

Cabral, A. (1973). *Retour à la source : discours choisis d'Amilcar Cabral.* Africa Information Service.

Cameron, J. (1993). Les défis du suivi et de l'évaluation dans les années 1990. *Évaluation de projets*, 8(2), 91–96. https://doi.org/10.1080/02688867.1993.9726893

Cavino, H. M. (2013). Au-delà de la fracture coloniale : conversations sur l'évaluation dans les contextes locaux. *Revue américaine d'évaluation,* 34(3), 339-355. https://doi.org/10.1177/1098214013489338

Chilisa, B. (2015). Document de synthèse sur le concept d'Évaluation Made in Africa commandé par l'Association africaine d'évaluation (AfrEA).

Chilisa, B., & Mertens, D. M. (2021). Cadres d'évaluation Made in Africa: lutter contre la violence épistémique et contribuer à la transformation sociale. *Revue américaine d'évaluation,* 42(2), 241–253. https://doi.org/10.1177/1098214020948601

Chinsamy, M., & Koitsiwe, M. (2016). Projets de potagers basés sur les connaissances endogènes pour la réduction de la pauvreté en Afrique du Sud. *Revue des sciences sociales,* 46(2), 137–145. https://doi.org/10.1080/09718923.2016.11893521

Dandara, C., Dzobo, K., & Chirikure, S. (2021). La pandémie de COVID-19 et l'Afrique : de la situation au Zimbabwe à un plaidoyer en faveur de la phytothérapie de précision. Dans O*MICS, revue de biologie intégrative* (vol. 25, n° 4, p. 209-212). Mary Ann Liebert Inc. https://doi.org/10.1089/omi.2020.0099

Davies, R. (2018). Représenter les théories du changement : défis techniques et conséquences sur l'évaluation. *Revue sur l'efficacité du développemen* 10(4), 438-461. https://doi.org/10.1080/19439342.2018.1526202

Havemann, P. (2009). IGNORER LE MERCURE DANS LE BAROMÈTRE DU CHANGEMENT CLIMATIQUE : NIER LES DROITS DES PEUPLES ENDOGÈNES. Source : *Revue australienne du droit des peuples endogènes*, 13(1), 2–26. https://doi.org/10.2307/26423114

Heidhues, F., & Obare, G. (2011). Leçons tirées des programmes d'ajustement structurel et leurs effets en Afrique. Dans *Quarterly Journal of International Agriculture* (Vol. 50, Numéro 1). DLG-Verlag Frankfurt/M.

Kawewe, S. M., & Dibie, R. (2000). L'impact des programmes d'ajustement structurel économique [ESAP] sur les femmes et les enfants : implications pour la protection sociale au Zimbabwe. *Revue de sociologie et de protection sociale*, 27.

Kirkhart, K. E. (2010). Les yeux rivés sur le prix : validité multiculturelle et théorie de l'évaluation. *Revue américaine d'évaluation*, 31(3), 400-413. https://doi.org/10.1177/1098214010373645

Lezaun, J. (2017). Théorie de l'acteur-réseau. Dans C., Krause. M. et R. I. Benzecry (Ed.), *Théorie sociale contemporaine.* Chicago Press.

Makhado, R. A., Saidi, A. T., & Tshikhudo, P. P. (2014). Optimisation de l'adaptation à la sécheresse des petits agriculteurs en Afrique australe grâce à l'intégration de pratiques indigènes et technologiques. *Revue africaine des sciences, de la technologie, de l'innovation et du développement*, 6(4), 265-273. https://doi.org/10.1080/20421338.2014.945391

Mapitsa, C. B., & Ngwato, T. P. (2020). Ancrer les lignes directrices en matière d'évaluation dans l'éthique relationnelle : leçons tirées de l'Afrique. *Revue américaine d'évaluation*, 41(3), 404-419. https://doi.org/10.1177/1098214019859652

Masinde, M. (2015). Un système innovant d'alerte précoce en cas de sécheresse pour l'Afrique subsaharienne : intégrer les approches modernes et indigènes. *Revue africaine des sciences, de la technologie, de l'innovation et du développement*, 7(1), 8–25. https://doi.org/10.1080/20421338.2014.971558

Mbaku, J. M. (2013). L'INSTITUTION BROOKINGS PRÉSENTE... : Évaluer la lutte contre la pauvreté : stimuler l'entrepreneuriat en Afrique. In *Review* (Vol. 35, Numéro 1).

Mbava, N. P., & Chapman, S. (2020). Adapter l'évaluation réaliste aux critères d'évaluation Made in Africa. *Revue africaine d'évaluation*, 8(1), 2306–5133. https://doi.org/10.4102/aej

Mertens, D. M., & Musyoka, M. (n.d.). S'approprier la recherche et l'évaluation : implications éthiques pour renforcer les fondements d'une recherche ancrée en Afrique et menée par l'Afrique (Vol. 15).

Mphekgwana, P. M., Makgahlela, M., & Mothiba, T. M. (2021). Utilisation des médecines traditionnelles pour lutter contre la COVID-19 pendant le confinement en Afrique du Sud : une étude de prévalence parmi les

étudiants et le personnel universitaires. *The Open Public Health Journal,* 14(1), 441–445. https://doi.org/10.2174/1874944502114010441

Mpofu, P., & Salawu, A. (2018). Culture du sensationnalisme et presse en langue indigène au Zimbabwe : implications sur le développement linguistique. *Identités africaines*, 16(3), 333-348. https://doi.org/10.1080/14725843.2018.1473147

Mucherera, B., & Spiegel, S. (2021). Déplacement forcé : leçons essentielles tirées des conséquences prolongées d'une catastrophe due à des inondations. *GeoJournal*. https://doi.org/10.1007/s10708-021-10471-w

Nangombe, S. S. (n.d.). Conditions de sécheresse et stratégies de gestion au Zimbabwe. Consulté le 5 octobre 2021, sur https://www.ais.unwater.org

Nhodo, L., Ojong, V. B., & Chikoto, D. (2021). Réflexions éthiques et pratiques d'anthropologues résidents dans des zones de conflit : expériences tirées du projet du barrage de Tokwe Mukosi et du déplacement à Chingwizi, au Zimbabwe. *Anthropologue oriental : revue internationale semestrielle sur la science humaine,* 21(1), 210–220. https://doi.org/10.1177/0972558x21994733

Olaopa, O. R., & Ayodele, O. A. (2021). S'appuyer sur les atouts des connaissances et innovations endogènes africaines (AIK&I) pour le développement durable en Afrique. *Revue africaine des sciences, technologies, innovations et développement,* 1–14. https://doi.org/10.1080/20421338.2021.1950111

Potts, D., & Mutambirwa, C. (1998). « Les produits de base sont désormais un luxe » : perceptions de l'impact de l'ajustement structurel sur les zones rurales et urbaines au Zimbabwe (1). Dans *55 Environnement et urbanisation* (Vol. 10, Numéro 1).

Rodney, W. (1973). *Comment l'Europe a sous-développé l'Afrique.* Bogle-Open Publishers. http://www.marxists.org/subject/africa/rodney-walter/how-europe/index.htm

Saidi, U. (2019). L'héritage africain n'est pas « mort » : les difficultés liées l'organisation des connaissances et des souvenirs, en particulier chez les BaTonga au Zimbabwe. Dans P. Ngulube (Ed.), *Manual de recherche sur la défense, la promotion et la programmation publique pour les institutions de la mémoire* (pp. 314-333). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7429-3.ch017

Saidi, U. (2020a). Négocier l'espace : communiquer des informations historiques dans un contexte de déplacement spatial - L'expérience du

Zimbabwe. Dans V.Z. Nyawo & H. T. Ngoshi (Ed.), S*timuler le développement socio-économique par la valeur ajoutée et l'utilisation durable des ressources : défis et perspectives.* MSU Press. https://doi.org/10.17226/25506

Saidi, U. (2020b). À propos de Tokwe-Mukosi : déplacement, culture et patrimoine – Leçons tirées des BaTonga. Dans V. Z. Nyawo, T. Mashingaidze et U. Saidi (Ed.), *Barrages, société et environnement au Zimbabwe.* MSU Press.

UNICEF. (2021). Évaluation de la vulnérabilité et des risques des adolescentes et des jeunes femmes en Afrique orientale et australe : examen des outils utilisés.

White, H. (2009). Évaluation d'impact fondée sur la théorie : principes et pratique. *Revue de l'efficacité du développement* 1(3), 271-284. https://doi.org/10.1080/19439340903114628

Chapitre 6

Décoloniser et indigéniser les pratiques d'évaluation en Afrique : feuille de route pour l'intégration opérationnelle du paradigme d'Évaluation « made in Africa »

Ayabulela Dlakavu, Jabulani Mathebula et Samukelisiwe Mkhize

RÉSUMÉ

La décolonisation constitue un concept polysémique dont les signific - tions et les implications se sont progressivement complexifiées depuis la fin de la colonisation et l'accession à l'indépendance des pays du Sud. Aujourd'hui plus que jamais, les notions de décolonisation, de décolonialité et d'indigénisation occupent une position centrale dans les débats intellectuels contemporains, traversant l'ensemble des sphères de l'activité humaine, notamment la production des connaissances, les systèmes éducatifs, les disciplines universitaires, les pratiques professionnelles, la gouvernance politique et l'organisation économique. La profession de l'évaluation, ainsi que la communauté des évaluateurs, se sont également engagées dans une réflexion critique visant à interroger et à transformer leurs fondements ontologiques, épistémologiques et méthodologiques, lesquels demeurent largement enracinés dans les théories, les pratiques et les systèmes de connaissances issus du Nord global.

Le présent chapitre formule des recommandations concrètes relatives aux modalités de mise en œuvre effective du paradigme de l'Évaluation « made in Africa » (MAE) à l'intention des évaluateurs opérant sur le continent africain, en s'appuyant sur des prescriptions méthodologiques relevant explicitement des démarches de décolonisation et d'indigénisation. La méthodologie adoptée est de nature qualitative et repose sur une analyse systématique de documents, complétée par les observations empiriques et réflexives des auteurs concernant les pratiques de développement et d'évaluation en Afrique et à l'échelle internationale. Les pratiques innovantes en matière d'évaluation n'ont fait l'objet d'un examen explicitement décolonial qu'au cours du XXI□ siècle. Dans le contexte africain, le paradigme MAE apparaît ainsi comme le principal projet structurant de décolonisation et d'indigénisation des pratiques évaluatives porté par la communauté africaine des évaluateurs.

La construction d'un paradigme et d'une approche MAE véritablement afrocentriques, décolonisés et ancrés dans les Systèmes de connaissances endogènes requiert un effort coordonné et soutenu visant à développer la recherche théorique, empirique et méthodologique consacrée aux approches MAE. Une fois ce corpus suffisam nt documenté, il deviendra plus aisé de promouvoir l'évaluation afrocentrique comme discours dominant et légitime, parallèlement au discours plus ancien, institutionnalisé et d'inspiration néolibérale qui structure actuellement les champs du développement et de l'évaluation.

Mots-clés : décolonisation ; décolonialité ; développement ; évaluation ; Évaluation « made in Africa » (MAE) ; philosophie ; ontologie ; épistémologie ; méthodologie.

INTRODUCTION

La décolonisation et l'indigénisation !!! de l'évaluation peuvent être appréhendées comme un processus de reconfiguration profonde des rapports de pouvoir qui structurent la production mondiale des

connaissances en matière d'évaluation. La majorité des méthodes d'évaluation actuellement mobilisées trouvent leurs fondements historiques, philosophiques et culturels dans les contextes des pays du Nord global (Said, 1993 ; Smith, 1999). Il n'est, par exemple, nullement inhabituel qu'une évaluation portant sur les résultats d'un programme de développement s'appuie sur les taux de croissance économique observés sur une période donnée comme indicateurs clés de performance. De tels indicateurs procèdent directement de l'idéologie néolibérale dominante, laquelle tend à assimiler le développement à la seule croissance économique.

Dans cette perspective, il devient pertinent de mobiliser la notion d'évaluation afrocentrique. Le développement, la diffusion et la généralisation de telles pratiques évaluatives exigent que les évaluateurs africains s'engagent résolument dans un processus de décolonisation et d'indigénisation de la production des connaissances en matière de suivi et évaluation (S&E) sur le continent. Cet objectif peut être atteint par l'identification et l'opérationnalisation de modes afrocentriques de production et d'analyse des connaissances, ainsi que par le recours systématique à des méthodes indigènes de collecte des données. L'indigénisation des méthodologies de recherche implique, à cet égard, la participation effective et substantielle des communautés locales, afin de garantir que le suivi et l'évaluation mesurent les réussites et les insuffisance des interventions de développement telles qu'elles sont réellement vécues par les populations africaines (Frehiwot, 2019, p. 23). Cette démarche est fondamentale pour assurer que la conception des interventions et les cadres analytiques mobilisés reflètent fidèlement les priorités, les aspirations et les besoins des sociétés africaines.

Le processus de décolonisation et d'indigénisation vise également à garantir que les mécanismes de causalité des interventions soient adaptés aux objectifs poursuivis et aux contextes sociopolitiques, économiques et culturels spécifiques, dans une perspective explicite de justice sociale. Il s'agit d'habiliter les communautés locales et les parties prenantes à conceptualiser et à mettre en œuvre des interventions de développement reposant sur des cadres de résultats pertinents au niveau local et susceptibles de produire des effets durables. Or, dans de

nombreux contextes africains, les modèles de développement adoptés demeurent fondés sur des valeurs exogènes et des cadres analytiques importés.

Le présent chapitre examine ainsi la relation symbiotique entre la décolonisation du discours sur le développement et la quête de connaissances, de théories et de pratiques d'évaluation afrocentriques et indigénisées en Afrique. Son objectif stratégique consiste à concevoir et à cristalliser une pratique d'évaluation afrocentrique et indigénisée, clairement définie, analytiquement robuste et opérationnellement applicable, capable de mesurer et d'évaluer les résultats et les impacts réels des interventions de développement tels qu'ils sont vécus par les populations africaines communément désignées comme « bénéficiai es ». L'article s'ouvre par la présentation de la méthodologie et du cadre conceptuel qui le structurent. La deuxième section problématise l'état actuel des pratiques de développement et d'évaluation en Afrique et positionne le paradigme de l'évaluation Made in Africa(MAE) comme une approche afrocentrique du développement et de l'évaluation, fondée sur des méthodes de recherche et d'évaluation indigènes et contextuellement adaptées. À cette fin, l'article conceptualise la notion de « paradigme » et en précise les caractéristiques saillantes dans la section méthodologique, afin d'établir une base conceptuelle permettant de positionner l'approche MAE comme une alternative crédible à l'hégémonie de la théorie et de la pratique évaluatives issues du Nord global. La troisième section examine la praticabilité, la faisabilité et la viabilité des théories, des pratiques et des méthodologies associées à l'évaluation afrocentrique, en évaluant leurs capacités à soutenir des systèmes d'évaluation durables et efficace susceptibles d'orienter effica - ment la planification, l'élaboration et la mise en œuvre de politiques de développement pertinentes. Le chapitre s'achève par la formulation de propositions relatives aux principales méthodes d'évaluation afrocentriques et indigènes applicables dans le contexte africain, ainsi que par l'identification de pistes de recherche futures à l'interface entre décolonisation, développement et évaluation.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Le chapitre adopte l'examen et l'analyse de documents comme méthodologie de recherche principale. L'analyse documentaire constitue une approche qualitative consistant à interpréter systématiquement des documents afin de produire du sens et de rendre compte d'un objet ou d'une problématique d'évaluation (Bowen, 2009). L'observation et l'expérience du développement et du champ de l'évaluation en Afrique sont mobilisées comme méthodologie secondaire, notamment pour analyser l'interface entre les discours et approches dominants du Nord global et le paradigme émergent de l'évaluation participative.

L'observation est définie comme une méthode de recherche consistant à examiner des comportements, des événements ou des caractéristiques d'un phénomène donné dans un contexte spécifique. Elle peut être conduite de manière ouverte, lorsque les personnes observées sont conscientes de l'observation, ou de manière dissimulée, lorsque ces dernières ne sont pas informées qu'elles font l'objet d'une observation (Centres de contrôle et de prévention des maladies, 2018). Les connaissances tacites et les observations mobilisées par les auteurs s'appuient sur leurs expériences approfondies dans les domaines du développement et de l'évaluation en Afrique, notamment à travers leurs activités de Renforcement des capacités en évaluation (RCE) dans les pays africains anglophones, en particulier, mais non exclusivement, en Afrique orientale et australe. En outre, les auteurs ont participé à de multiples plateformes de partage des connaissances consacrées aux pratiques d'évaluation en Afrique et à l'échelle mondiale, incluant des conférences et des webinaires organisés aux niveaux national, sous-régional, régional, intercontinental et mondial.

CADRE CONCEPTUEL DES PRINCIPALES VARIABLES DU CHAPITRE

Le présent cadre conceptuel expose les principales variables d'intérêt dont fait écho ce chapitre, notamment les concepts *d'évaluation, de*

systèmes de connaissances, de décolonisation, d'afrocentrisme en tant que contre-mesure à la colonialité, ainsi que de paradigme. L'évaluation est communément définie comme une appréciation systématique et objective d'un projet, d'un programme ou d'une politique, qu'il soit en cours d'exécution ou achevé. Cette appréciation – c'est-à-dire l'évaluation proprement dite – porte alternativement sur la conception, la mise en œuvre ou les résultats produits par une intervention de développement. L'objectif ultime de toute évaluation consiste à déterminer la pertinence de l'intervention et le degré de réalisation de ses objectifs, son efficacité son efficience et son impact, ainsi que sa coh ence avec d'autres interventions similaires dans un contexte donné, sans négliger l'analyse de sa durabilité et de la pérennité des changements auxquels elle a contribué. Il va de soi que la nature de l'évaluation commanditée et effectiv - ment conduite conditionne les dimensions qui seront prioritairement examinées, qu'il s'agisse de la pertinence, de l'efficacité de l'efficience de l'impact et/ou de la cohérence. Une évaluation se doit de produire des informations crédibles, robustes et opérationnelles, permettant aux organisations concernées de mobiliser les enseignements tirés afin d'éclairer la prise de décision relative aux projets ou aux politiques, notamment en matière de conception, d'allocation des ressources et de modalités de mise en œuvre. L'évaluation fournit ainsi des éléments probants permettant d'expliquer pourquoi les résultats, les objectifs et les effets attendus des politiques ou des programmes sont atteints, partiellement atteints ou non atteints. La fonction fondamentale de l'évaluation réside dès lors dans l'établissement de la causalité, c'est-à-dire dans la compréhension des mécanismes par lesquels une intervention a produit — ou n'a pas produit — ses résultats et son impact, tant au regard des objectifs à moyen terme que des changements structurels escomptés à long terme (Kusek et Rist, 2004 ; Fédération internationale des sociétés de la Croix-rouge et du croissant-rouge, 2011).

Après avoir présenté l'évaluation en tant que concept central et objet clé de recherche à décoloniser — constituant ainsi la variable dépendante de ce chapitre —, les concepts examinés par la suite correspondent aux variables indépendantes susceptibles d'influencer le degré selon lequel l'évaluation en Afrique intégrera davantage de

caractéristiques proprement africaines, notamment en matière de normes, de principes et de champs de recherche socio-économiques et politiques. Avant d'expliciter la notion de système de connaissances, il convient de clarifier la notion même de système. Jackson (2018) définit un système comme toute entité, qu'elle soit conceptuelle ou matérielle, constituée de composantes interdépendantes. Il importe de souligner que ces composantes doivent interagir de manière cohérente et coordonnée afin de garantir le fonctionnement optimal du système. Le Massachusetts Institute of Technology (2020) définit, pour sa part, un système de connaissances comme une structure organisée et un processus dynamique de production de savoirs relatifs à des phénomènes ancrés dans un lieu ou un contexte spécifique, processus soutenu par des relations logiques favorisant l'évolution, la révision, l'adaptation et l'enrichissement continus des connaissances. L'évaluation à l'aide les savoirs traditionnels, tout comme l'approche d'Évaluation « made in Africa » (MAE) proposée, constitue un mécanisme d'appréciation de la performance des politiques et des programmes fondé sur des systèmes de connaissances, permettant d'évaluer et de juger la performance, la valeur intrinsèque et la richesse d'une intervention donnée en faveur du développement.

Oliver (2019 : 1) définit la décolonisation comme le processus d'appropriation, de réhabilitation et de reconnaissance de l'ensemble des sources de connaissances — c'est-à-dire des systèmes de connaissances — dans le but d'obtenir une légitimation épistémique de sources de savoirs auparavant marginalisées, invisibilisées ou délibérément occultées. Au cœur de la décolonisation se trouve ainsi un impératif d'inclusivité de toutes les formes de connaissances, indépendamment de considérations géographiques, raciales, sexistes ou culturelles (Ndlovu-Gatsheni, 2018 : 18). La décolonisation est un concept dynamique qui recouvre deux phénomènes étroitement interdépendants. Premièrement, elle renvoie au processus politique du XXe siècle par lequel les anciennes colonies africaines ont accédé à l'indépendance vis-à-vis des puissances européennes. Ce processus historique s'est matérialisé par l'adoption de nouvelles constitutions nationales, la création de symboles étatiques tels que les drapeaux, ainsi que l'adhésion aux

Nations unies en tant que nouveaux membres souverains de la société internationale des États-nations.

La seconde acception de la décolonisation renvoie au discours postcolonial et au mouvement concomitant visant à éliminer les multiples formes d'influence et d'héritage coloniaux persistants au sein des États africains nouvellement indépendants, et plus largement dans d'autres régions anciennement colonisées du Sud global (Ndlovu-Gatsheni, 2018 : 18). Dans cette perspective, la décolonisation s'inscrit comme une pratique à la fois politique et normative, orientée vers le démantèlement des pratiques, des postulats et des institutions structurellement injustes (Kessi, Marks et Ramugondo, 2020). Alors que la première approche de la décolonisation se concentre essentiellement sur l'accession à l'indépendance politique, la seconde se révèle plus substantielle en ce qu'elle promeut un processus transformationnel visant à libérer l'Afrique et le reste du Sud global des dimensions économiques, sociales et culturelles de la colonisation européenne (von Bismarck, 2012 : 1). Ndlovu-Gatsheni (2018 : 18) soutient à cet égard que la décolonisation politique a constitué la première phase de ce processus, laquelle doit être suivie par l'éradication progressive de l'héritage colonial lié à la domination économique, sociale — y compris épistémique — et culturelle européenne en Afrique et dans d'autres régions du Sud global. Cette seconde phase revêt une importance particulière pour le présent chapitre, dans la mesure où elle s'inscrit directement dans la mission de la MAE, qui plaide en faveur d'une transformation épistémique en profondeur des pratiques d'évaluation en Afrique.

À la lumière de cette conceptualisation, la décolonisation peut être comprise comme un processus visant à éliminer les formes de domination épistémique, politique, économique, sociale, culturelle et linguistique européennes à l'échelle mondiale. Il convient toutefois de reconnaître que le renversement intégral de plusieurs siècles de colonisation européenne constitue une entreprise particulièrement complexe, voire irréalisable, dans un monde du XXIe siècle caractérisé par une mondialisation accrue et une forte interdépendance. Ainsi, la domination linguistique de l'anglais et du français dans les pays d'Afrique anglophone et francophone, respectivement, représente un héritage direct

de la colonisation, dont l'éradication apparaît peu envisageable au regard de leur adoption aux niveaux national et international. Dans cette optique, von Bismarck (2012 : 2) soutient que tout discours décolonial prônant un renversement total de la colonisation — laquelle s'est étendue sur plus de cinq siècles dans les pays du Sud — relève d'une posture extrême.

La décolonisation est parfois assimilée, à tort, au concept d'« indigénisation ». L'indigénisation renvoie à la pratique consistant à produire des connaissances à partir de systèmes de savoirs, de formations et de ressources endogènes, qu'elles soient locales ou indigènes. Cette approche a émergé en réponse à une prise de conscience croissante des limites inhérentes aux modèles occidentaux de recherche, d'éducation et de pratique dans certains contextes socioculturels. Les fondements conceptuels de l'indigénisation trouvent leurs origines dans le champ du travail social, où des chercheurs ont cherché à élaborer des corpus de connaissances fondés sur les cultures, les comportements et les pratiques locales. L'objectif de l'indigénisation du travail social était de rendre la pratique pertinente au niveau local, afin de répondre à des problématiques culturellement situées et contextuellement spécifiques, que le travail social d'inspiration occidentale peinait à appréhender de manière adéquate (Gray et Coates, 2010 : 615). Dans le champ de l'évaluation, l'indigénisation peut être appréhendée comme un acte normatif consistant à adopter des méthodologies et des approches évaluatives sensibles au contexte et à la culture, de manière à garantir l'adéquation du processus d'évaluation avec l'environnement socioculturel dans lequel s'inscrit l'intervention de développement évaluée. Dans cette perspective, l'indigénisation constitue un autre **outil d'opérationnalisation** permettant de concrétiser les objectifs de la décolonisation, au même titre que l'afrocentrisme.

L'« afrocentrisme » est un concept associé à la décolonisation qui invite les africains à appréhender les choses de leur propre point de vue et à promouvoir les systèmes de connaissances africains. Au travers de ce paradigme d'afrocentrisme, les africains devraient œuvrer comme des agents, des acteurs et des partenaires impliqués dans la production des connaissances tout en prenant part aux activités

mondiales. L'afrocentrisme est donc une activité et une attitude visant à éradiquer la marginalisation des africains dans les domaines politique et économique (Chawane 2016 : 78). L'afrocentrisme met donc en œuvre la décolonisation et ses prescriptions normatives, en veillant à ce que les africains soient au centre de la production de connaissances, des événements politiques et des activités économiques. Étant donné que ce chapitre vise à positionner l'évaluation actionnelle comme un « paradigme » d'évaluation courant, il est judicieux de définir ce qu'est un « paradigme ». Le terme « paradigme » aurait été rendu populaire par Thomas Kuhn dans son ouvrage fondateur intitulé « La structure des révolutions scientifique » publié en 1962. Kuhn (1962 : 10) a défini un paradigme comme une révolution scientifique ou une nouvelle manière scientifique inédite de mener des recherches qui suscite l'adhésion de nouveaux partisans, désireux d'adopter cette nouvelle manière de mener des recherches scientifiques et d'abandonner les méthodes traditionnelles de recherche déjà existantes. Kuhn a donc sous-entendu qu'un paradigme apporte de nouvelles traditions et méthodes de conduite de la recherche scientifique. Un paradigme peut donc être considéré comme un guide qui structure la manière dont la recherche scientifique doit être menée, sachant que chaque discipline scientifique ou domaine d'étude possède un paradigme de recherche particulier. Denzin et Lincoln (2005 : 183) affirmen en outre qu'un paradigme est associé à quatre concepts qui guident la manière dont la recherche est menée : l'ontologie, l'épistémologie, l'éthique et la méthodologie. L'« ontologie » désigne l'étude de la nature de la réalité (les phénomènes) et des êtres humains dans le monde (Levers 2013 : 2). Par exemple, un ontologue matérialiste croit que tout ce qui est réel est physique et ne croit pas à l'existence des fantômes et autres êtres surnaturels (Willis 2007 : 9). L'« épistémologie » fait essentiellement référence à ce que l'on peut connaître à propos de la réalité (la connaissance) et à la manière dont on peut le connaître. L'épistémologie s'interroge sur ce qu'est la connaissance et comment elle peut être acquise (Willis 2007 : 10). En sciences sociales, les connaissances sont acquises grâce à des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives. *L'Évaluation « Made in Africa »* est une activité épistémologique et intellectuelle qui vise à intégrer les

systèmes de connaissances afrocentriques et endogènes dans ses plus vastes sources d'informations lorsqu'elle examine les résultats et l'effet d'une politique, d'un projet ou d'un programme public. L'éthique est un concept supplémentaire qui est primordial dans un paradigme et qui fait essentiellement référence au code de conduite moral que les chercheurs doivent respecter lorsqu'ils mènent des recherches (Denzin & Lincoln 2005 : 183). La méthodologie est le quatrième principe d'un paradigme. Elle désigne généralement un ensemble de méthodes de recherche adoptées par une discipline particulière dans le but de construire ou d'acquérir de nouvelles connaissances dans un domaine particulier (Denzin & Lincoln 2005 : 183).

L'explication détaillée d'un paradigme en sciences sociales fournie dans ce chapitre off e un cadre conceptuel permettant de positionner l'approche de l'Évaluation « Made in Africa » comme une alternative crédible à l'hégémonie établie de la théorie et de la pratique d'évaluation du nord global. L'évaluation est une pratique qui utilise des méthodologies de recherche qualitatives et quantitatives dans le cadre de ses efforts pour évaluer la performance des interventions de développement. Compte tenu de cette relation étroite entre l'évaluation et la recherche, il s'ensuit que l'Évaluation « Made in Africa » est un paradigme émergent dont les méthodes de recherche devraient présenter les caractéristiques d'un nouveau paradigme. La section intitulée « décolonisation dans le discours et la pratique de l'évaluation » traite des implications du paradigme de l'Évaluation « Made in Africa ».

LE SENS DE LA « DÉCOLONISATION » DANS LE DISCOURS SUR LE DÉVELOPPEMENT ET L'ÉVALUATION

Avant de se lancer dans un important processus de décolonisation des pratiques d'évaluation, il est nécessaire de comprendre ce que signifie la décolonisation dans le contexte plus large du discours et de la théorie du développement dont est issu le domaine de l'évaluation. La théorie et la pratique du développement sont souvent critiquées par

les spécialistes de la décolonisation, qui leur reprochent d'être dominées par les connaissances et les pratiques occidentales (Chilisa et al. 2016). Par exemple, la domination continue, depuis les années 80, des prescriptions néolibérales en matière de politique de développement visant à améliorer les économies et les conditions de vie dans le monde entier, telles que proposées par les gouvernements occidentaux (comme le Royaume-Uni et les États-Unis d'Amérique) et les institutions de Bretton Woods (la Banque mondiale et le Fonds monétaire international), n'a pas conduit à un développement socio-économique signific - tif dans les pays africains (Caffentzis 2002:90). La prédominance de la pensée occidentale en Afrique est également illustrée par la popularité des approches de gouvernance de la nouvelle gestion publique (NGP), qui trouvent leur origine aux États-Unis, au Canada, au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande (Gelas 2014). La nouvelle gestion publique met l'accent sur l'efficacit et l'efficienc des efforts de développement grâce à une croissance tirée par le secteur privé et à la réduction des filet de sécurité sociale et des subventions accordées par l'État à de nombreux services. Le néolibéralisme et la NGP ont tous deux échoué parce qu'ils reposaient sur des modèles étrangers de politique de développement et de gouvernance qui n'étaient pas adaptés au contexte africain. Essentiellement, la NPG en tant qu'idéologie a influencé l'orientation, les méthodes et les mesures du développement national et a eu des implications majeures sur l'abandon des considérations contextuelles locales et diverses : les modèles et programmes de développement historiques, politiques et sociaux nécessaires au développement de l'Afrique tels que conçus par ses gouvernements et ses citoyens. Ces idéologies continuent d'influencer la conception des programmes de développement, qui à leur tour influencent les méthodologies et les approches d'évaluation utilisées pour évaluer les interventions de développement.

Par ailleurs, Ndlovu-Gatsheni (2013 : 4) prône une théorie et une pratique du développement afrocentriques et décolonisées qui s'écartent des théories dominantes du développement du nord global, telles que la modernisation qui présupposent que les pays africains devraient être en train de devenir des entités modernes et rationnelles dans lesquelles l'efficacit et la logique scientifique remplacent les valeurs et les

systèmes de croyances traditionnels (Martin 2009). Ce discours alternatif sur le développement afrocentrique est essentiel compte tenu de l'échec des théories du développement et des politiques néolibérales du nord global qui promettaient des voies linéaires vers le développement. Par exemple, la colonisation, le néocolonialisme (les anciennes puissances coloniales conservant leur influence économique et politique dans les anciennes colonies) et les programmes d'ajustement structurel (PAS) néolibéraux mis en place par les institutions financières multilatérales de l'ordre international libéral (OIL) n'ont pas réussi à apporter l'industrialisation, le développement, la civilisation et la modernité qu'ils avaient promis aux populations africaines (Ndlovu-Gatsheni 2013 : 1-2).

Les spécialistes de la décolonisation proposent un discours et une pratique alternatifs en matière de développement en Afrique, fondés sur les valeurs définies par les citoyens africains et leurs communautés, et s'appuyant sur des indicateurs de développement définis collectivement au niveau local (communautaire) (Du Toit 2018 : 26 ; Ndlovu-Gatsheni 2013 : 4). Cela suppose de repenser les déséquilibres de pouvoir dans la planification, la conception et la mise en œuvre des interventions de développement, en tenant compte du fait qu'une grande partie des financements et de l'expertise en matière de développement proviennent du Nord global ; il est donc crucial, dans le processus de décolonisation de la pensée, du discours et des pratiques du développement africain, d'en tenir compte. Ndlovu-Gatsheni (2013 : 4) souligne la nécessité d'encourager et de renforcer une production scientifique afrocentrée et issue du Sud global, qui définisse le développement à partir des perspectives, des valeurs et des cultures du Sud global.

Ainsi, le discours et la pratique du développement décolonisé devraient principalement émerger et être soutenus par les bases épistémologiques de l'Afrique, de l'Asie, du Moyen-Orient, de l'Amérique latine et des Caraïbes, qui sont des régions géopolitiques du Sud global ayant connu le colonialisme. En Afrique, les travaux universitaires de décolonisation du développement doivent s'ancrer dans les systèmes africains de production de connaissances (IKS) et veiller à ce que les

théories et les paradigmes de développement afrocentriques soient intégrés dans l'économie mondiale de la connaissance, plutôt que d'y rester marginaux. Selon Tavernaro-Haidarian (2019 : 19), une perspective décolonisée du développement trouve ses racines dans la philosophie morale de l'*Ubuntu*, qui conceptualise le « développement » comme un processus d'« autonomisation mutuelle ». En termes simples, le développement dans une perspective décolonisée désigne toute intervention qui « permet aux personnes et aux sociétés, aux individus et aux communautés, de réaliser pleinement leur potentiel matériel, social et spirituel » (Tavernaro-Haidarian 2019 : 22). Il est donc évident que la théorie et la pratique du développement afrocentrique exigent de s'éloigner de l'idéologie néolibérale comme fondement sous-jacent et principal de la planification du développement et de l'élaboration des politiques. En effet, les approches néolibérales du développement reposent sur des impératifs capitalistes (à savoir la déréglementation économique, la privatisation et une intervention minimale de l'État) qui servent les intérêts de l'élite contrôlant les moyens de production au détriment des autres groupes et de l'environnement (Tavernaro-Haidarian 2019 : 20).

Le modèle alternatif décolonisé de discours et de pratiques en matière de développement décrit ci-dessus nécessite logiquement la participation active et l'adhésion des citoyens, des gouvernements, des organisations communautaires (OC), des organisations non gouvernementales (ONG) et des partenaires au développement (donateurs bilatéraux et multilatéraux) qui occupent le paysage du développement en Afrique. Sans la coopération, l'adhésion et la participation de ces acteurs du développement, ce paradigme alternatif de développement afrocentrique restera une entreprise philosophique qui ne verra jamais le jour. L'ethnographie, diagnostic collaboratif des problématiques socio-économiques existantes mené conjointement par les acteurs de l'intervention et les individus et communautés concernés, constituent l'une des méthodologies clés d'une approche décolonisée visant à créer des trajectoires de développement ou de transformation et de progrès socio-économiques. Cette cartographie collaborative des expériences vécues est suivie d'interventions générées par la communauté visant à

améliorer les enjeux socio-économiques identifiés auxquels ladite communauté est confrontée (Tavernaro-Haidarian 2019 : 20). Il est donc évident qu'une approche décolonisée du développement implique l'adoption d'une cartographie relationnelle et communautaire des solutions de développement qui place les communautés et les individus concernés au centre de la conception des interventions de développement, en collaboration avec des « experts » du développement.

ÉVALUATION « MADE IN AFRICA » : MOTEUR DE LA DÉCOLONISATION DU DISCOURS ET DE LA PRATIQUE DE L'ÉVALUATION EN AFRIQUE

Le concept de l'Évaluation « made in Africa » (MAE) figu e à l'ordre du jour de l'évaluation africaine depuis plus d'une décennie, avec le soutien de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA) et des parties prenantes du développement de l'ECD. Il s'agit d'une des initiatives visant à promouvoir une évaluation de haute qualité ancrée et menée par l'Afrique, y compris la théorie de l'évaluation (c'est-à-dire l'ontologie) et la pratique qui sont culturellement pertinentes et adaptées aux contextes et aux besoins africains (Chilisa 2015). Frehiwot (2019 : 22) et Chilisa (2015 : 8) soutiennent que pour faire progresser la pratique et le paradigme de la MAE, il est nécessaire que les praticiens africains de l'évaluation établissent et défendent une pratique d'évaluation fondée sur les valeurs africaines de développement (par exemple, l'ubuntu, l'autodétermination, le bien-être humain, la préservation culturelle, la prospérité et le bien-être communautaires). En outre, la MAE devrait promouvoir l'adaptation des outils, instruments et stratégies d'évaluation et exploiter les méthodologies d'évaluation et de recherche issues des cultures locales et des systèmes de connaissances endogènes ou complémentaires à ceux-ci. Par ailleurs, la pratique de l'évaluation afrocentrique doit tenir compte des réalités africaines, être pertinente et réactive face à la complexité des systèmes politiques, économiques et sociaux du continent (c'est-à-dire des États en développement ou sous-développés, stables, fragiles, en situation de conflit ou de post-conflit

Compte tenu de l'histoire coloniale de l'Afrique, il est impératif que la déconstruction des approches de suivi et évaluation issues du Nord global soit accompagnée d'un processus de construction d'approches, de méthodologies et de pratiques de suivi et évaluation afrocentriques, mettant l'accent sur des indicateurs de développement tels que la justice sociale, l'équité (l'égalité des chances en matière d'accès à l'éducation et à d'autres facteurs favorisant la mobilité sociale ascendante) et l'autonomisation de groupes sociaux vulnérables tels que les femmes, les enfants, les jeunes et les personnes vivant avec un handicap. Les méthodes et approches d'évaluation actuelles ne parviennent pas à saisir le contexte, la culture et les valeurs qui nuancent la compréhension approfondie de ces questions ; la MAE peut contribuer à remédier à cette situation.

De même, les pratiques d'évaluation afrocentriques devraient promouvoir les systèmes de connaissances endogènes africains et l'utilisation des langues endogènes (locales) comme moyen de collecte de données de suivi et évaluation, par exemple à travers la narration d'histoires (Frehiwot 2019 : 24). Par ailleurs, au regard de l'histoire coloniale et des dynamiques extractives en Afrique, la souveraineté des données, ainsi que la mise en place de mécanismes de gouvernance des données à base communautaire — notamment en matière de propriété, de représentation et d'usage — revêtent une importance capitale. Un tel changement requiert que les communautés utilisent leurs données pour leur propre développement, et cela est devenu extrêmement important dans le débat sur l'utilisation des méthodologies endogènes dans le sud global (LaFrance & Nichols 2008 ; Walter & Suina 2018). La promotion de l'utilisation des IKS a donné lieu à un débat critique sur la manière dont les communautés devraient gérer la collecte, la propriété et l'utilisation des données relatives aux communautés locales, aux populations, aux terres et aux ressources. Ce discours exige des évaluateurs qu'ils reconsidèrent les rapports de force dans l'utilisation et la production de données probantes impliquant les communautés locales en Afrique, en particulier dans la résolution de problèmes de développement complexes, et devrait être intégré dans les pratiques, les principes directeurs et les cadres d'évaluation afrocentriques.

Ce processus de construction d'une pratique d'évaluation afrocentrique nécessite l'utilisation de méthodes participatives qui garantissent l'inclusion et la participation des bénéficiai es cibles (communautés et populations) aux processus de conceptualisation du « développement », des indicateurs de développement et de l'élaboration de cadres de suivi et évaluation qui mesurent les performances et les résultats des interventions de développement. Les outils d'Évaluation « made in Africa » peuvent être utilisés pour actualiser les événements historiques, les systèmes et structures injustes, ainsi que les systèmes de croyances et de valeurs qui demeurent profondément ancrés dans les contextes africains. En particulier, l'élaboration et la mise en œuvre de politiques nationales de suivi et évaluation qui prescrivent la pratique d'évaluation afrocentrique susmentionnée fourniraient un cadre directeur favorable qui permettra de poursuivre la décolonisation de la pratique d'évaluation africaine (Chilisa 2015 : 14). L'objectif de ces efforts de décolonisation est de mettre progressivement en place des systèmes de suivi et évaluation afrocentriques qui apportent une précieuse contribution aux processus de gouvernance et de développement tels que la planification du développement, l'élaboration des politiques, la budgétisation et la prise de décision gouvernementale en général. La logique qui sous-tend l'élaboration de cadres de suivi et évaluation donnant la priorité aux indicateurs de développement africains et aux résultats et impacts escomptés découle du fait que les cadres de suivi et évaluation (c'est-à-dire les politiques, plans et lignes directrices en matière de suivi et évaluation) sont les piliers essentiels d'un système typique de suivi et évaluation (Chirau et al. 2020 : 2 ; Goldman 2018 : 2). Frehiwot (2019 :22) affirm que la pratique du suivi et évaluation en Afrique est un microcosme des relations de pouvoir asymétriques entre le nord global et le sud global, qui est une caractéristique clé de l'économie politique mondiale post -1945. La dépendance de l'Afrique vis-à-vis des épistémologies et du savoir-faire du nord global en matière de suivi et évaluation est symptomatique d'un phénomène politico-économique mondial plus large, dans lequel la production de connaissances reste encore largement concentrée dans les pays du nord global, en Amérique du Nord et en Europe occidentale (Balaam &

Dillman 2014 :16). Il s'agit de la structure et du système mondiaux de connaissances dans lesquels les méthodes, approches et pratiques de suivi et évaluation du nord global prospèrent et sont exportées vers le sud global, un phénomène qui n'épargne pas l'Afrique.

Il existe un déséquilibre de pouvoir entre le nord et le sud, caractérisé par la domination des systèmes et pratiques de connaissances du nord global au détriment de ceux du sud. Les pratiques de suivi et évaluation en Afrique reposent actuellement sur la théorie, les valeurs, la culture et l'idéologie néolibérale du nord global. Chilisa (2015 :13) estime que les méthodes et approches d'évaluation actuelles du nord global ne sont pas adaptées à la planification du développement, car elles utilisent des indicateurs qui ne correspondent pas au contexte, aux valeurs et aux aspirations des populations qu'elles sont censées aider. Il s'ensuit donc que le domaine de l'évaluation reflète et perpétue cette relation néocoloniale nord-sud, car les théories, modèles, méthodes, pratiques et approches du nord global en matière de suivi et évaluation dominent le paysage épistémique et professionnel africain au détriment des méthodes africaines authentiques d'évaluation des performances qui s'appuient sur les épistémologies et les pratiques endogènes.

Dans le contexte de la pratique de l'évaluation, la décolonisation signifie la restructuration des relations de pouvoir dans la production mondiale des connaissances et des méthodologies d'évaluation, de manière à ce que les africains puissent participer activement à la construction de « ce qui est évalué, quand cela est évalué, par qui et avec quelles méthodologies » (Chilisa et al. 2016). Il s'ensuit donc que le développement et la généralisation d'une pratique d'évaluation authentiquement afrocentrique exigent des évaluateurs africains qu'ils s'engagent dans un processus de décolonisation ontologique et épistémologique du suivi et évaluation en Afrique. Cet objectif peut être atteint en intégrant des méthodologies participatives et locales telles que l'ethnographie, la Méthode du changement le plus significatif (MSC) et les outils d'évaluation rurale participative, ainsi que la narration, l'enquête narrative participative et la recherche de sens, qui visent à mieux comprendre le contexte et les expériences des bénéficiai es, ainsi que

les priorités et les besoins passés et futurs. Il s'agit de techniques d'évaluation participatives et localisées qui devraient être encouragées par les chercheurs et les défenseurs de l'Évaluation « made in Africa », car elles off ent la possibilité d'utiliser les connaissances endogènes et de recueillir les points de vue des communautés endogènes au sein desquelles le programme évalué est mis en œuvre.

Étant donné que le contexte actuel en Afrique est celui d'États stables, fragiles et sortant d'un conflit, il est important que les méthodologies d'évaluation soient adaptées à ces contextes et que celles-ci fassent preuve d'innovation. De même, l'Afrique est culturellement et ethniquement diversifiée, ce qui constitue un facteur supplémentaire à prendre en compte dans la collecte de données ou la conception de la recherche dans le cadre des projets d'évaluation. Ainsi, lors de la collecte de données visant à mesurer les performances des interventions de développement dans les pays en conflit, une approche MAE des évaluations peut tirer parti des innovations technologiques de la quatrième révolution industrielle (4IR), telles que les images satellites et autres formes de données géospatiales de la zone dans laquelle une intervention de développement est effectuée ou a été mise en œuvre. En outre, les téléphones mobiles peuvent également être utilisés pour enregistrer des témoignages vidéo des bénéficiai es visés dans le cadre des méthodologies de collecte de données d'évaluation. Cela permettrait aux bénéficiai es visés par les programmes de développement dans les pays touchés par des conflits de partager leurs expériences en matière d'intervention de développement et leurs propres aspirations en la matière (Banque mondiale 2020 : disponible en ligne). Toutefois, cette méthodologie de collecte de données doit être conforme aux mécanismes et politiques de gouvernance des données nécessaires qui doivent être mis en place pour garantir que les données sont utilisées de manière éthique et responsable afin d'éviter toute action extractive et exploitante.

La décolonisation de la méthodologie de recherche pour l'évaluation nécessite donc de redéfinir les dynamiques de pouvoir et la participation des communautés locales, en veillant à ce que le suivi et évaluation mesure et évalue à la fois les succès et les lacunes des interventions

de développement telles qu'elles sont vécues par les communautés et les populations africaines (Frehiwot 2019 :23). Lorsque ces méthodologies sont entravées par des conflits et d'autres perturbations, les technologies innovantes de la quatrième révolution industrielle peuvent pallier les limites de la participation en capturant à distance les expériences vécues.

Chilisa et al. (2016) affirmen que la décolonisation du développement et de l'évaluation nécessite une résistance africaine à l'emprunt aveugle des valeurs et des normes occidentales en matière de développement pour évaluer les programmes en Afrique. De même, les analystes politiques, chercheurs et évaluateurs africains doivent être capables de comprendre les diverses expériences de développement et les conditions socio-économiques qui prévalent en Afrique afin de mener leurs propres évaluations adaptées au contexte et promouvoir l'adaptation des outils, instruments, stratégies, théories et modèles d'évaluation pertinents pour les contextes africains. En substance, il incombe aux praticiens, aux acteurs africains ainsi qu'aux institutions africaines du développement et de l'évaluation d'adopter les méthodologies participatives de collecte de données mentionnées dans cette section de l'article, qui reconnaissent et mettent en lumière les cultures locales, les IKS, les philosophies africaines et la conceptualisation africaine de ce qu'est le développement. L'Évaluation « made in Africa » est un changement de paradigme qui a le potentiel de produire des données précises permettant d'élaborer des politiques, des programmes et des projets adaptés et plus efficaces qui tiennent compte de la diversité des conditions sociopolitiques et économiques en Afrique (c'est-à-dire les états en conflit, dans une période post-conflit, les états fragiles et stables).

LA DÉCOLONISATION DE LA RÉFLEXION ET DE LA PRATIQUE DE L'ÉVALUATION EST-ELLE UN OBJECTIF RÉALISABLE OU UNE UTOPIE ?

En utilisant le cadre conceptuel de ce qui constitue un paradigme (voir la section approche méthodologique de l'article), la décolonisation de l'évaluation en Afrique est un processus réalisable qui nécessite l'adhésion des évaluateurs, des universitaires, des gouvernements, des organisations à but non lucratif et des ONG en tant que commanditaires des évaluations. Johnston-Goodstar (2012) affirm que les évaluations s'inscrivent dans le contexte d'un lieu, d'une époque, d'une communauté et d'une histoire spécifiques Cela implique que les méthodes et les approches d'évaluation sont adaptables et peuvent être modifiées pour être pertinentes dans un pays ou un lieu spécifique. Dans le contexte africain, cela signifi qu'il est nécessaire d'adapter les nouvelles approches, méthodes et critères d'évaluation afin qu'ils soient adaptés aux divers contextes socio-économiques, culturels, politiques et sécuritaires à travers le continent. Une approche relationnelle et contextuelle des évaluations de programmes nécessite une compréhension des divers lieux, contextes sécuritaires et cultures (modes de vie et de savoir) africains, ainsi que la collecte d'informations sur les programmes basés sur les expériences et les valeurs subjectives des bénéficiai es vis-à-vis d'une intervention de développement particulière (Chilisa et al. 2016.)

Les évaluateurs qui adoptent une perspective MAE devraient être tenus d'élaborer et d'adopter des méthodologies de collecte de données localisées (par exemple, ethnographie, narration, folklore, MSC, enquête narrative participative et interprétation) qui saisissent et recherchent les significations derrière les expériences subjectives individuelles et collectives des bénéficiai es cibles résultant de la mise en œuvre d'une intervention de développement particulière faisant l'objet d'une évaluation. Ces méthodologies d'évaluation doivent être déterminées par des facteurs tels que le fait que l'intervention de développement soit mise en œuvre dans un environnement

macroéconomique fragile ou stable, de conflit ou de post-conflit, et elles doivent être adaptées à la culture locale. Vous trouverez ci-dessous des recommandations concrètes et une feuille de route visant à faciliter l'intégration de la MAE en tant qu'approche afrocentrique pour commander, réaliser et utiliser l'évaluation dans la pratique de la gouvernance et du développement.

Le rôle des établissements d'enseignement supérieur dans la décolonisation de l'évaluation

La décolonisation et l'indigénisation de l'évaluation peuvent être poursuivies en décolonisant les programmes d'enseignement. Les systèmes éducatifs africains conservent encore aujourd'hui l'influence coloniale des pays du Nord global. Les établissements d'enseignement supérieur ont un rôle essentiel à jouer dans l'élaboration de programmes d'évaluation permettant cette transition, tout en reconnaissant qu'une grande partie de l'enseignement et de la formation en matière d'évaluation reste axée sur les donateurs et développée dans les pays du Nord global (Tirivanhu et al. 2018). Bien qu'il existe en Afrique du Sud des formations postuniversitaires et des formations de courte durée en MAE, à savoir la formation – en suspens depuis 2022 – en évaluation du développement en Afrique (DETA), proposée par le *Centre d'apprentissage sur l'évaluation et les résultats – Afrique anglophone (CLEAR-AA)* de l'université de Witwatersrand, et le Master 2 (M2) en suivi et évaluation offert par le Centre de recherche sur l'évaluation, la science et la technologie (CREST) de l'université de Stellenbosch, ces institutions ont encore du mal à définir et à trouver une place pour le paradigme de l'Évaluation « made in Africa ». Cependant, à ce jour, les résultats de recherche sont encore rares, en particulier les thèses ou mémoires de troisième cycle sur le sujet de l'Évaluation « made in Africa ». De plus, ces cours ne sont pas largement disponibles sur le continent africain, ce qui limite la portée de l'Évaluation « made in Africa » et l'amélioration des expériences et interprétations du développement individuel et communautaire dans divers contextes locaux et régionaux en Afrique.

La décolonisation et l'indigénisation des programmes d'évaluation nécessitent un plaidoyer et une promotion coordonnés de la part des chercheurs et des évaluateurs africains dans la poursuite du développement dans une perspective de justice sociale. De même, les universités devraient intégrer des approches et des méthodes d'évaluation décolonisées dans les programmes d'études en matière de suivi et évaluation proposés en Afrique au premier cycle et au troisième cycle. Cela permettra de garantir que le paradigme d'évaluation afrocentrique fasse partie intégrante du discours dominant sur l'évaluation à travers l'Afrique. Il est important de former une masse critique d'évaluateurs capables d'intégrer l'Évaluation « made in Africa » tout au long du cycle d'évaluation des programmes et de contribuer à l'élaboration de théories du changement et de modèles logiques pour les interventions de développement. Les programmes d'études de suivi et évaluation des établissements d'enseignement supérieur devraient donc inclure des approches et des méthodologies d'évaluation afrocentriques.

Le rôle des évaluateurs africains

Parallèlement, à mesure que la reconnaissance et la promotion de la professionnalisation de l'évaluation progressent afin d'améliorer les compétences requises, des normes et des lignes directrices pour la pratique de l'évaluation en Afrique ont été élaborées par l'Association africaine d'évaluation (Chirau et al. 2018). Le développement des évaluateurs africains devrait contribuer à répondre au besoin de praticiens qui pourront décoloniser et indigéniser la pratique de l'évaluation dans le cadre de la MAE. En adoptant la perspective et le paradigme de l'Évaluation « made in Africa », les évaluateurs africains devraient veiller à ce que les critères d'évaluation ne suivent pas aveuglément les discours, les logiques, les théories, les indicateurs et les idéologies du Nord global en matière de développement. À l'heure actuelle, en ce qui concerne la pratique de l'évaluation action-réaction, il existe encore un manque de diffusion des connaissances issues d'études de cas pratiques, en particulier dans les revues et ouvrages évalués par des pairs. Par conséquent, les évaluateurs et chercheurs africains devraient

documenter les nouvelles méthodes d'évaluation afrocentriques dans des revues et ouvrages évalués par des pairs afin que les chercheurs, les étudiants et la communauté internationale de l'évaluation au sens large puissent avoir accès à ces méthodes d'évaluation décolonisées et aux nouvelles connaissances.

Pour cela, il convient d'identifier des points d'entrée concrètes pour la mise en œuvre de l'Évaluation « made in Africa » dans la pratique de l'évaluation. Alors que la plupart des développements actuels en matière d'évaluation MAE se concentrent principalement sur la définition ou la conceptualisation intellectuelle de l'approche, il est nécessaire de considérer les analyses portant sur les évaluations comme un point d'entrée supplémentaire pour la MAE. La pratique consistant à élaborer des analyses portant sur les évaluations, tant sur le plan théorique que pratique, dans une perspective de justice sociale, est une étape cruciale pour faire progresser l'évaluation MAE afin d'obtenir des évaluations plus pertinentes, plus réactives et plus appropriées. C'est particulièrement le cas pour les interventions de développement plus complexes visant à approfondir la compréhension de ce qui fonctionne, comment, où, pour qui et dans quelles conditions, en conjonction avec les considérations techniques et politiques dans les aspirations évaluatives. Cela garantit ainsi que les valeurs des communautés sont intégrées dans la conception des interventions de développement à évaluer et que les mécanismes causaux des interventions de développement sont améliorés grâce à un renforcement ciblé des capacités lorsque cela est nécessaire. En outre, cette enquête ouvre la voie à l'élaboration de cadres de suivi et évaluation avec la participation des bénéficiai es et des parties prenantes locales, qui devraient contribuer à planifie , mettre en œuvre, suivre et évaluer les interventions de développement.

Le rôle des commissaires à l'évaluation et la participation des membres de la communauté locale

Un autre moyen de décoloniser et d'indigéniser les évaluations consiste à impliquer les membres de la communauté dans la conception et la

mise en œuvre des évaluations, non pas en tant que participants, mais en tant que décideurs et partenaires qui ont leur mot à dire depuis la détermination de l'évaluabilité, jusqu'à la planification et la mise en œuvre des évaluations, ainsi qu'aux processus de diffusion des résultats. Cela implique notamment de mettre en place des processus innovants et inclusifs afin de garantir que les valeurs, les priorités et les besoins des communautés soient pris en compte dans tous les processus décisionnels. L'inclusion et la participation de la communauté doivent être véritablement ouverts à tous, sans distinction du genre, d'orientation sexuelle, de religion ou d'âge, afin d'éliminer l'exclusion de certaines personnes au sein de la communauté. En matière de l'Évaluation « made in Africa », les chercheurs et les praticiens doivent toujours garder à l'esprit que les communautés africaines sont des espaces hétérogènes où diffé ents groupes sociaux vivent le développement de diffé entes manières, tout en exerçant une influence disproportionnée sur le programme de développement de la communauté en raison de dynamiques culturelles et historiques. Ainsi, toute évaluation inclusive et participative devrait utiliser une méthodologie de collecte de données qui permette de saisir les expériences de développement vécues par tous ces groupes sociaux lorsqu'elle évalue une intervention de développement particulière et son effet sur ces communautés. Johnston-Goodstar (2012) exhorte les évaluateurs à faire appel à des groupes consultatifs d'évaluation appelés « groupes consultatifs communautaires » dans la documentation sur la recherche et les évaluations locales. Ces groupes devraient inclure des leaders communautaires, des structures et des parties prenantes qui jouent un rôle important dans la création de méthodes de recherche fondées sur la pratique et la connaissance locales, applicables et pertinentes pour les besoins de développement des communautés en Afrique. Cela aidera les évaluateurs à éviter ce que Chilisa et al. (2016) qualifient d'approches « les moins indigénisées », dans lesquelles l'évaluation n'implique les communautés locales que pour la traduction des questionnaires et des formulaires de consentement.

Le paradigme MAE s'aligne sur la notion de « ne laisser personne de côté » des Objectifs de développement durable des Nations Unies

dans la poursuite du développement. Si la MAE fait ses preuves, le suivi et évaluation devrait générer des connaissances empiriques sur « ce qui fonctionne et pourquoi » dans le contexte africain. Plus important encore, en raison de la non-homogénéité des contextes africains, la question de savoir ce qui fonctionne, où et pour qui est cruciale. Une approche d'évaluation afrocentrique contribuera à la création d'une base de données factuelles sur les solutions africaines aux problèmes africains. Les approches participatives de la recherche et de l'évaluation, qui impliquent les communautés, peuvent donner naissance à de nouvelles approches et méthodes et induire des changements sociaux significatifs (Chilisa, Major & Khudu-Petersen 2017 ; Frehiwot 2019). Les approches participatives et inclusives en matière d'évaluation et de recherche doivent être facilitées par des évaluateurs expérimentés lorsque l'environnement n'est pas propice à la participation de tous en raison de la politique locale, des croyances religieuses, des conflits ethniques et des croyances culturelles qui limitent les participants, les niveaux de participation et les formes de participation. De plus, les approches participatives de la recherche et de l'évaluation tenant compte du contexte peuvent contribuer à envisager une pratique d'évaluation nuancée en Afrique, intégrant à la fois le nord global et les IKS.

Les processus de suivi et évaluation menés par les gouvernements au niveau local peuvent contribuer à la construction et au maintien d'écosystèmes d'évaluation afrocentriques. Les administrations locales sont bien placées pour contribuer à l'Évaluation « made in Africa », car ils sont proches des citoyens et des communautés. Le suivi et évaluation constituent un outil de développement essentiel qui doit être soutenu par les dirigeants politiques et administratifs municipaux afin de garantir son fonctionnement optimal en offran des services adaptés aux besoins des citoyens. L'Ouganda, le Ghana et l'Afrique du Sud ont expérimenté le recours au suivi citoyen au niveau communautaire comme moyen d'impliquer les citoyens au niveau local, servant de boucle de rétroaction entre le gouvernement et les communautés, principalement sur les questions liées à la prestation de services (Smith et al. 2020 ; Watera 2019). Le suivi citoyen est une approche de suivi des performances du gouvernement qui se

concentre sur les expériences des citoyens ordinaires afin de renforcer la responsabilité publique et d'améliorer la prestation de services. Le suivi citoyen peut être complété par un volet évaluation, qui tirerait parti des structures existantes de suivi citoyen.

Le cas du Ghana montre une utilisation renforcée des données dans l'évaluation des performances en matière d'assainissement au niveau local grâce à l'implication de deux organisations de la société civile, principalement des ONG, qui travaillent avec les communautés et les autorités au niveau des districts et contribuent à affine et à améliorer la qualité des indicateurs utilisés pour suivre les performances au niveau des districts dans le secteur de l'assainissement (Smith et al. 2020). Cet exemple de suivi communautaire à la base peut servir de modèle et de fondement pour établir une culture d'évaluation au niveau communautaire en impliquant les communautés dans la planification, la conception et la réalisation d'évaluations avec les communautés locales. Après l'évaluation, les communautés pourraient être positionnées comme co-créatrices de mécanismes d'utilisation des données d'évaluation (c'est-à-dire le co-développement de plans d'amélioration), que les communautés surveilleraient ensuite pour s'assurer que le personnel du projet ou du programme utilise les résultats de l'évaluation. Dans les administrations locales sud-africains, une législation clé a établi l'existence de forums o - ciels de participation publique, en particulier au sein des administrations locales pour la formulation et la communication des Plans de développement intégrés (IDP), même si, toutefois, la voix des citoyens a tendance à ne pas être prise en compte de manière signi - cative. Kitching et van Donk (2015) affirmen que l'incapacité des institutions publiques à assumer leur responsabilité de rendre compte verticalement de la performance des politiques/services nécessite le renforcement du suivi communautaire. Le suivi communautaire (CBM) est un mécanisme qui permet aux citoyens de déterminer les priorités en matière de développement et les indicateurs permettant de mesurer les performances des collectivités locales en la matière, et d'exiger des mesures lorsque leurs attentes (raisonnables) ne sont pas

satisfaites. Les principales lois qui favorisent le suivi communautaire dans les collectivités locales sud-africaines sont les suivantes :

I. L'article 153 de la Constitution (1996) définit les objectifs des collectivités locales, qui comprennent la mise en place d'une gouvernance démocratique et responsable, la fourniture de services de base, la promotion du développement social et économique, ainsi que la promotion d'environnements sûrs et sains ;
II. ***La Constitution de 1996 (article 152 [e])*** encourage la participation des communautés et des organisations communautaires à la gouvernance locale (et encourage l'implication de la communauté dans la gouvernance locale : planification, budgétisation, mise en œuv e) ;
III. ***La loi n° 32 de 2000*** sur les systèmes municipaux des collectivités locales (modifiée en 20 1) encourage la participation de la communauté locale et rend obligatoire l'engagement communautaire dans l'élaboration des plans de développement local.
IV. ***Le Livre blanc sur les administrations locales*** (1998 : 6) fait écho à la Constitution en stipulant que les administrations locales du pays doivent avoir un caractère axé sur le développement et doivent donc « s'engager à travailler avec les citoyens et les groupes au sein de la communauté afin d trouver des moyens durables de répondre à leurs besoins sociaux, économiques et matériels et d'améliorer leur qualité de vie ».

Il reste toutefois un long chemin à parcourir pour transformer ces structures de responsabilité communautaire et mettre en œuvre la législation relative au suivi communautaire, car elles limitent l'engagement des organisations de la société civile et sont entravées par des responsables politiques qui ne les impliquent pas suffisammen et de manière cohérente, la faible participation du public constituant également un problème. La prestation insuffisant des services de base a mis à rude

épreuve les relations entre les administrations locales et leurs citoyens, et a entraîné une hostilité et une animosité croissantes (Kitching et van Donk, 2015). Entre janvier et juin 2024, 122 manifestations contre la prestation des services ont eu lieu en Afrique du Sud (Cowling, 2024). Les manifestations contre la prestation de services constituent la forme la plus élevée d'évaluation communautaire, indiquant que les résultats en matière de prestation de services sont mauvais (c'est-à-dire que les populations ne bénéficient pas des services de base tels que l'eau, l'assainissement, le ramassage des ordures, etc.

Il est donc urgent de mettre en place des pratiques d'évaluation au niveau local qui se transformeront progressivement en écosystèmes locaux d'évaluation, afin de développer des pratiques d'évaluation afrocentriques et communautaires qui améliorent la prestation de services et les résultats en matière de développement. En outre, le développement du suivi communautaire et des infrastructures d'évaluation par l'élaboration de lignes directrices, de cadres et de politiques infranationales en matière d'évaluation communautaire est important pour orienter la pratique d'un suivi et évaluation adapté au contexte.

La décentralisation de la fonction suivi et évaluation au niveau communautaire est essentielle pour que les citoyens aient leur mot à dire dans le suivi et évaluation des résultats, des effets et de l'impact des programmes, ainsi que dans la prestation générale des services. L'objectif fondamental de l'évaluation afrocentrique est de renforcer l'autonomie et la participation des bénéficiai es du développement, quel que soit leur lieu de résidence, dans l'évaluation des interventions et de leur adéquation aux besoins exprimés.

Le rôle des Systèmes de connaissances endogènes dans le paradigme de l'Évaluation « made in Africa»

La décolonisation et l'indigénisation des systèmes d'évaluation peuvent également être réalisées en créant des modèles d'évaluation basés sur les Systèmes de connaissances des peuples endogènes (IKS). La création de modèles d'évaluation basés sur les IKS peut inclure l'approche fondée sur les proverbes africains suggérée par Easton

(2012). Les proverbes ont tendance à rechercher les causes des phénomènes, au-delà des apparences évidentes (Easton, 2012). Cela rend les proverbes africains intrinsèquement évaluatifs, étant donné qu'ils sont motivés par le besoin de comprendre la causalité des phénomènes. Les Systèmes de connaissances des peuples endogènes sont un ensemble complexe de connaissances, de compétences et de technologies existant et développé par les populations et les communautés endogènes d'une zone géographique particulière. Il englobe les systèmes technologiques, sociaux, économiques, philosophiques, éducatifs et de gouvernance. La plupart des gouvernements africains se sont engagés à intégrer et à préserver numériquement les IKS afi de promouvoir leur utilisation et leur avantage concurrentiel scientifique. Par exemple, le gouvernement sud-africain a approuvé la politique IKS (2004), dont l'objectif général est de permettre la reconnaissance, l'affirmation la promotion, la protection et le développement des connaissances originaires d'Afrique du Sud. La politique traite des éléments des connaissances originaires qui ne sont pas pris en compte dans le Cadre national des certifications (CNC) et aide à explorer les possibilités existantes d'accréditation et de certificatio des détenteurs de connaissances endogènes dans le CNC actuel. De la même manière, les IKS devraient être documentés et intégrés dans les programmes d'études existants, non seulement dans les universités, mais aussi dans les lycées.

Pour mettre en œuvre la pratique et le paradigme MAE, les évaluateurs doivent exploiter la valeur relationnelle et contextuelle des IKS, en utilisant les connaissances endogènes pour évaluer avec précision le développement du point de vue des populations endogènes et leur conception subjective du développement. L'éducation autochtone africaine est progressivement intégrée dans le programme d'enseignement national au Zimbabwe. En complétant le programme scolaire de base par un enseignement et un apprentissage fondé sur la science occidentale, on prévoit que toutes les formes de connaissances, tous les modes d'apprentissage et toutes les visions du monde seront reconnus de manière égale (Tanyanyiwa 2019).

(Continued)

CONCLUSION

Le développement du paradigme MAE reste une mission réalisable qui nécessite les efforts coordonnés des praticiens africains de l'évaluation, des universitaires, des gouvernements, des communautés et des acteurs non gouvernementaux œuvrant dans le domaine du développement. L'article met en évidence une relation symbiotique entre la théorie, l'idéologie et la pratique du développement, d'une part, et la fonction d'évaluation, d'autre part. Il s'ensuit donc que l'élaboration d'un paradigme et d'une approche MAE afrocentrés, décolonisés et ancrés dans les connaissances des peuples endogènes requiert un effort coordonné de développement de la production scientifiqu portant sur les approches et méthodologies MAE. Une fois que l'approche MAE sera suffisammen documentée, il devrait être plus facile de promouvoir l'évaluation afrocentrique en tant que discours dominant, parallèlement aux discours plus établis et néolibéraux sur le développement et l'évaluation. Les principaux domaines à prendre en considération concernant l'évaluation afrocentrique devraient inclure la manière de promouvoir et de mobiliser le soutien en faveur de cette pratique d'évaluation auprès des praticiens du développement et de l'évaluation, des parties prenantes et des universitaires. Un autre axe d'analyse connexe concerne la manière de consolider le MAE en tant que champ de la théorie de la décolonisation, et d'en confier le développement et l'appropriation aux chercheurs, évaluateurs, spécialistes de l'évaluation africains, ainsi qu'à d'autres acteurs qui adhèrent à l'approche afrocentrée de l'évaluation ou qui béné - cient de son utilité.

REMERCIEMENTS

Ce chapitre est une modification d'un article publié précédemment dans la Revue africaine d'évaluation en 2022 (lien : https://aejonline.org/index.php/aej/article/view/620), une revue de l'Association africaine d'évaluation. Certaines modifications ont été apportées à

certaines sections en fonction des progrès réalisés dans les approches d'Évaluation « made in Africa » d'un point de vue pratique, ainsi que quelques ajouts conceptuels.

RÉFÉRENCES

Balaam, D.N. & Dillman, B., 2014, *Introduction à l'économie politique internationale*, 5e édn., Pearson, Édimbourg.

Bowen, G.A., 2009, « Analyse de documents en tant que méthode de recherche qualitative », *Revue de recherche qualitative* 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Caffentzis, G., 2002, Néolibéralisme en Afrique, échecs apocalyptiques et pratiques commerciales habituelles », *Revue turque des relations internationales* 1(3), 89–104.

Centres pour le contrôle et la prévention des maladies, 2018, *Méthodes de collecte des données pour l'évaluation du programme : Observation*, États-Unis Département de la Santé et des Services sociaux, Atlanta, GA.

Chawane, M., 2016, « Le développement de l'afrocentricité : Une enquête historique », *Hier&Aujourd'hui (en ligne)* 16, 78–99. http://dx.doi.org/10.17159/2223-0386/2016/n16a5

Chilisa, B., 2015, *Un article de synthèse sur le concept d'évaluation Made in Africa*, Association africaine d'évaluation, Accra.

Chilisa, B., Major, T.E., Gaotlhobogwe, M. & Mokgolodi, H., 2016, « Décoloniser et rendre endogène la pratique d'évaluation en Afrique : Vers les approches d'évaluation relationnelle africaine », *Revue canadienne d'évaluation du programme* 30(3). https://doi.org/10.3138/cjpe.30.3.05

Chilisa, B., Major, T.E., & Khudu-Petersen, K., 2017, « Engagement communautaire avec un paradigme relationnel postcolonial, basé en Afrique », *Recherche qualitative* 17(3), 326–339. https://doi.org/10.1177/1468794117696176

Chirau, T.J., Waller, C. & Blaser-Mapitsa, C., 2018, *Le paysage de la politique nationale d'évaluation en Afrique : Une comparaison*, Twende Mbele, Johannesburg.

Chirau, T.J., Blaser-Mapitsa, C., Amisi, M., Masilela, B. & Dlakavu, A., 2020, « Une vision des parties prenantes du développement des systèmes d'évaluation nationaux en Afrique », *Revue africaine d'évaluation* 8(1), a504. https://doi.org/10.4102/aej.v8i1.504

Cowling, N. 2024. Nombre de manifestations de prestation de services en Afrique du Sud 2008- 2024. Consulté : 2025.03.31. https://www.statista.com/statistics/1498795/number-of-service-delivery-protests-in-south-africa

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., 2005, *Le manuel de recherche qualitative de Sage*, 3e édn., Sage, Londres.

Du Toit, N.B., 2018, « Décoloniser le développement ? Réhabilitation de Biko et d'une théologie africaine de libération dans le contexte des organisations confessionnelles en Afrique du Sud, *Missionalia* 46(1), 24– 35. https://doi.org/10.7832/46-1-219

Easton, P.B., 2012, « Identifier l'impulsion d'évaluation dans la cultu e locale : Perspectives des Proverbes d'Afrique de l'Ouest *Revue américaine d'évaluation* 33(4), 515–531. https://doi.org/10.1177/1098214012447581

Frehiwot, M., 2019, Décolonisation de l'é*valuation en Afrique*, eVALUation Matters Troisième trimestre 2019, Groupe de la Banque africaine de développement, Abidjan.

Gelas, R., 2014, "La nouvelle gestion publique en Afrique", *Recherche sur les politiques publiques et l'administration* 4(4), 85–96.

Goldman, I., 2018, *L'émergence des systèmes d'évaluation gouvernementaux en Afrique : Le cas du Bénin, de l'Ouganda et de l'Afrique du Sud,* eVALUation Matters Second trimestre 2018, Banque africaine de développement, Abidjan.

Gray, M. & Coates, J., 2010, "Indigénisation" et développement des connaissances : Prolonger le débat », *Travail social international* 53(5), 613–627. https://doi.org/10.1177/0020872810372160

Fédération internationale des sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge. 2011.

Guide de suivi et évaluation du programme. IFRC, Genève

Johnston-Goodstar, K., 2012, « Décolonisation de l'évaluation : La nécessité de groupes consultatifs d'évaluation dans l'évaluation endogène », *Nouvelles orientations pour l'évaluation* 2012(136), 109–117. https://doi.org/10.1002/ev.20038

Kessi, S., Marks, Z. & Ramugondo, E., 2020, « Décolonisation des études africaines », *Études africaines critiques* 12(3), https://doi.org/10.1080/21681392.2020.1813 413

Kitching, A. et Van Donk, M. 2015. Responsabiliser l'État par le biais d'un suivi communautaire. Institut Isandla, Le Cap.

Kuhn, T.S., 1962, *La structure des révolutions scientifiques* Université de Chicago Presse, Chicago, IL.

Kusek, JZ et Rist, RC. 2004. *Un manuel pour les praticiens du développement : Dix étapes vers un système de suivi et évaluation basé sur les résultats.* Banque mondiale, Washington, DC.

LaFrance, J. & Nichols, R., 2008, « Recadrer l'évaluation : Définir un cad e d'évaluation des peuples endogènes, *Revue canadienne d'évaluation de programme* 23(2), 13–31.

Levers, M.D., 2013, *paradigmes philosophiques, théorie ancrée et perspectives sur l'émergence,* consultée le 31 mars 2015, sur http://sgo.sagepub.com/contenu/3/4/2158244013517243

Martin, G., 2009, « Théories de l'État africain », dans *Un nouveau paradigme de l'État africain,* pp. 11-22, Palgrave Macmillan, New York, NY.

Massachusetts Institute of Technology, 2020, *Qu'est-ce qu'un système de connaissances ?* Consulté le 6 juin 2022, sur https://gssd.mit.edu/knowledge-system .

Ndlovu-Gatsheni, S.J., 2013, « La décolonialité serait-elle la réponse ? Réflexions critiques sur le développement d'un point de vue épistémique décolonial », *Africanus* 43(2), 1–12.

Ndlovu-Gatsheni, S.J., 2018, « La dynamique de la décolonisation épistémologique au 21e siècle : Vers la liberté épistémique », *Examen stratégique de l'Afrique australe* 40(1), a268. https://doi.org/10.35293/srsa.v40i1.268

Said, E.W., 1993, *Culture et impérialisme*, Chatto et Windus, Londres.

Smith, L., Bedu-Addo, D., Awal, M. & Mensah, A., 2020, « La contribution de la société civile a généré des preuves pour l'amélioration des services d'assainissement au Ghana » in Goldman, I. & Pabari, M. (Eds.). *Utiliser les preuves dans la politique et la pratique.* Routledge, New York.

Smith, T., 1999, *Décoloniser les méthodologies : Recherche et peuples endogènes,* Zed Books, Londres.

Tanyanyiwa, V.I., 2019, « Systèmes de connaissances endogènes et enseignement du changement climatique dans les écoles secondaires du Zimbabwe », *SAGE Ouvert* 9(4). https://doi.org/10.1177/2158244019885149

Tavernaro-Haidarian, L., 2019, « Décolonisation et développement : Réinventer les concepts clés dans l'éducation », *Recherche dans l'éducation* 103(1), 19–33. https://doi.org/10.1177/0034523719839750

Tirivanhu, P., Robertson, H., Waller, C. & Chirau, T., 2018, « Bilan de l'enseignement de l'évaluation dans les établissements d'enseignement supérieur africains : Opportunités et réflexion », *Revue sud-africaine de l'enseignement supérieur* 32(4), 229–244. https://doi.org/10.20853/32-4-2527

Von Bismarck, H., 2012, *Définition de la décolonisatio* , The British Scholar Society, Édimbourg University Press, Édimbourg.

Walter, M. & Suina, M., 2018, « Données endogènes, méthodologies endogènes et souveraineté des données endogènes », *Revue internationale de méthodologie de recherche sociale*, 22(3), 233–243. https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1531228

Watera, J., 2019, *Indigénisation des mécanismes de suivi et évaluation de citoyens en Afrique : Leçons tirées des barazas d'Ouganda*, Banque africaine de développement, Abidjan.

Willis, J.W., 2007, *Fondements de la recherche qualitative : Approches interprétatives et critiques*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Banque mondiale, 2020, *Collecte de données dans les états fragiles*, consultée le 14 février 2022, sur https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/publication/

Chapitre 7

Vers la définition et la promotion de l'Évaluation « made in Africa »

Oladayo Omosa,Thomas Archibald, Kim Neiwolny, Max Stephenson etJames C. Anderson

INTRODUCTION

Les chercheurs et analystes politiques africains ont joué un rôle essentiel dans la résistance face aux règles et politiques coloniales. Ils y sont parvenus en apportant un éclairage et un jugement diffé ents sur les répercussions des puissances occidentales sur les efforts de développement africains, notamment en ce qui concerne l'histoire de l'évaluation des politiques d'« ajustements structurels » (Cloete, 2016 ; Mouton, rage, De Coning, & Cloete 2014).

Un examen de l'état actuel de l'évaluation en Afrique montre qu'elle est encore principalement commandée par des agences internationales et de développement qui sont principalement des parties prenantes non africaines dans le domaine de l'évaluation (Ofi , 2014). Sur cette base, les évaluateurs africains doivent rivaliser efficacemen avec leurs homologues de l'hémisphère nord en améliorant leur visibilité lors de conférences et d'autres événements internationaux afin de commanditer efficacemen des évaluations en Afrique (Ofi , 2014). Actuellement, les leaders d'opinion africains en matière d'évaluation déploient des effort considérables pour élaborer des stratégies visant à intégrer efficaceme les connaissances et les pratiques africaines en Afrique et dans le monde entier. Ces leaders d'opinion ont pris conscience ces dernières années que les évaluateurs doivent reconnaître plus explicitement le contexte

africain dans lequel s'inscrit l'évaluation en Afrique. Il est également nécessaire de mettre en place des modèles et des méthodologies d'évaluation ancrés dans la réalité africaine et utilisables à l'échelle du continent (Chilisa, 2015 ; 2012 ; Cloete, 2016 ; Mouton et al., 2014 ; Ofi , 2014). Les stratégies spécifiques pour y parvenir comprennent : (1) Développer les capacités d'innovation en matière d'évaluation en Afrique tout en respectant les principes du renforcement des capacités en tant que processus endogène ; (2) élargir le bassin d'évaluation en Afrique en augmentant les connaissances générées sur l'évaluation en Afrique ; et (3) catalyser un mouvement fort vers un « leadership éclairé » susceptible de renforcer la profession d'évaluateur en Afrique (Mouton et al., 2014).

Le domaine de l'évaluation en Afrique se trouve à un tournant critique, car il fait l'objet d'un nouvel examen et de nouvelles questions quant à sa capacité à s'adapter au contexte et à sa sensibilité aux besoins et aux réalités des populations du continent (Chilisa & Mertens 2021 : 241-253). L'évaluation de programmes, définie par Fournier (2005) comme « un processus d'enquête appliqué visant à collecter et à synthétiser des données qui aboutissent à des conclusions sur l'état des lieux, la valeur, le mérite, l'importance ou la qualité d'un programme, d'un produit, d'une personne, d'une politique, d'une proposition ou d'un plan » (p. 139-140), joue un rôle de plus en plus important dans le paysage du développement international (Mertens & Wilson 2012). Les gouvernements, les organisations non gouvernementales (ONG) et les institutions bilatérales exigent désormais tous une évaluation de leurs programmes, politiques et interventions. Cependant, des analyses récentes de l'économie politique de l'évaluation en Afrique et des méthodologies et approches qui l'accompagnent (Chilisa 2012, 2015) ont mis en évidence des diffé ences de pouvoir qui influencent la pratique et ont soulevé des questions, notamment :

- Qui établit le programme de ce qui doit être évalué et comment ?
- Quels cabinets d'évaluation et consultants en évaluation sont engagés ?

- Quelles sont les questions et méthodologies d'évaluation utilisées ? et
- Quelles sont les connaissances qui comptent ?

Chilisa (2015) et les membres de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA, 2007) se sont servis de ces questions pour encourager le développement d'un cadre de l'Évaluation « made in Africa » (MAE). Chilisa a exploré l'histoire, la signification et l'application de ce concept en examinant le consensus (et le désaccord) parmi certains évaluateurs experts dans ce domaine. Elle a notamment abordé la place centrale de l'épistémologie relationnelle, de la méthodologie et de l'axiologie dans l'Évaluation « made in Africa », ainsi que l'importance du contexte. Elle a également signalé certaines divergences et questions non résolues concernant les contours du concept, en partie dues à la question de savoir « si les universitaires peuvent créer des pratiques et des théories d'évaluation ancrées dans les visions du monde et les paradigmes africains et si, en réalité, des paradigmes africains existent » (Chilisa 2015, p. 27). À ce titre, ses efforts n'ont pas abouti à une définition concise de l'Évaluation « made in Africa ». La présente étude visait explicitement à s'appuyer sur les travaux fondamentaux de Chilisa afin de contribuer à l'affinemen de l'Évaluation « made in Africa » et de déterminer dans quelle mesure elle est de plus en plus acceptée et reconnue par les personnes engagées dans des efforts d'évaluation à travers l'Afrique. Sur le plan théorique, cette étude s'est inspirée d'une critique postcoloniale du projet de développement et du néolibéralisme (Fanon 1965 ; Harvey 2007 ; Tiffi 1995). Notre analyse s'est également appuyée sur des méthodologies décolonisatrices et endogènes (Chilisa 2012 ; Cloete 2016).

Nous postulons que l'Évaluation « made in Africa » représente une alternative aux épistémologies et ontologies occidentales qui caractérisent le « projet de développement » néolibéral (McMichael & Weber 2020). De nombreuses critiques de ces conceptions ont examiné leur échec en Afrique sous l'angle du postcolonialisme (Lundgren & Peacock 2010). La théorie endogène postcoloniale et les méthodologies décolonisatrices et endogènes présentent une vision poststructuraliste du monde

qui déconstruit les vérités et les normes néolibérales présentées comme normales et naturelles, en montrant qu'elles sont en réalité colonisatrices et inéquitables (De Sousa Santos 2018 ; Tamale 2020). S'appuyant sur ce cadre, cette étude a abordé les questions de recherche suivantes :

1. Comment les leaders d'opinion dans le domaine de l'évaluation en Afrique définissent-ils l'Évaluation made in Africa » ?
2. Comment les principes de l'Évaluation « made in Africa » sont-ils mis en œuvre et présentés dans les rapports d'évaluation ?
3. Quelles sont les prochaines étapes que les leaders d'opinion africains en matière d'évaluation jugent nécessaires pour faire progresser le concept d'Évaluation « made in Africa » ?

Dans la suite de ce chapitre, nous présentons les méthodes, les résultats et les implications d'une recherche empirique sur l'évaluation qui aborde ces questions de recherche. Bien que le domaine ait bénéficié d'une augmentation de la littérature conceptuelle sur l'Évaluation « made in Africa » ces dernières années (Chilisa & Mertens 2021), nous émettons le postulat que la valeur sociale et scientifique de cet article découle du fait que la recherche présentée ici adopte une approche empirique unique conçue pour aider le domaine à progresser vers une conceptualisation et une définition plus claires de l'Évaluation « made in Africa », positionnant ainsi le concept pour une adoption, une utilisation et une étude plus approfondies.

MÉTHODE

Cette étude a abordé les questions de recherche suivantes :

1. Comment les leaders d'opinion dans le domaine de l'évaluation en Afrique définissent-ils l'Évaluation made in Africa » ?
2. Comment les principes de l'Évaluation « made in Africa » sont-ils mis en œuvre et présentés dans les rapports d'évaluation ?
3. Quelles sont les prochaines étapes que les leaders d'opinion africains en matière d'évaluation jugent nécessaires pour faire progresser le concept d'Évaluation « made in Africa » ?

Bien que cette étude s'inscrive dans des méthodologies décoloniales et endogènes, elle mobilise néanmoins la technique Delphi, issue du paradigme positiviste ou pragmatiste, afin de répondre à la première question de recherche. En effet, il s'agit de la meilleure méthodologie pour élaborer une définition consensuelle qui répondra de manière adéquate à la question de recherche.

Conception de l'étude

Elle a utilisé plusieurs méthodes : la technique Delphi, un processus d'entretiens semi-structurés et l'évaluation de documents et de rapports. La technique Delphi comprenait deux séries d'enquêtes, un processus de retour d'information qualitatif et l'analyse des propositions des participants. En outre, elle a utilisé un sondage sous forme de questionnaire destiné aux mêmes participants Delphi, un processus d'entretiens semi-structurés avec deux experts supplémentaires (participants), ainsi que des documents et rapports d'évaluation afin d'atteindre les objectifs de la recherche. Dans le domaine des sciences sociales, on utilise généralement plusieurs méthodes pour renforcer la conception des recherches. En effet, chaque méthode présente à la fois des avantages et des inconvénients (Brewer & Hunter, 2006). De plus, nos participants à l'étude Delphi ont rempli un questionnaire en ligne afin de recueillir des données supplémentaires sur des sujets tels que leur perception des prochaines étapes nécessaires dans le processus d'élaboration du concept de l'Évaluation « made in Africa », qui allaient au-delà du format de collecte de données utilisé dans la partie Delphi de l'étude. Enfin, nous avons interrogé deux autres experts et examiné des documents et rapports d'orientation en matière d'évaluation. Le recours à plusieurs méthodes renforce généralement la conception des recherches, car chaque stratégie présente à la fois des avantages et des inconvénients (Brewer & Hunter 2006). Mertens (2008) a fait valoir que l'utilisation de plusieurs méthodes aide à développer des mesures crédibles et précises et peut accroître la validité de l'étude. Pour ce faire, il recourt à la triangulation des sources et tire parti des atouts de chaque méthode employée (Creamer, 2017). De plus, étant donné que cette

étude s'appuie théoriquement sur des concepts postcoloniaux, l'utilisation de plusieurs méthodes permet d'ouvrir l'étude à davantage de voix et de perspectives, contribuant ainsi à se prémunir contre la concrétisation des régimes de connaissances dominants. Des entretiens individuels approfondis avec deux autres experts en évaluation ont renforcé nos résultats liés à la méthode Delphi. Enfin, notre analyse des rapports d'évaluation a complété notre utilisation de la technique Delphi avec un groupe d'experts africains en évaluation. Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique (IRB) de [nom de l'institution] (protocole n° 18-640).

La technique Delphi est une méthode d'enquête itérative mise au point par RAND Corporation afin de solliciter systématiquement les avis éclairés des participants dans leur domaine d'expertise et leur base de connaissances (Helmer-Hirschberg 1967 ; Hsu & Sanford 2007). Plus précisément, selon Hsu et Sanford (2007), la technique Delphi « est une méthode largement utilisée et acceptée pour parvenir à une convergence des opinions concernant les connaissances du monde réel sollicitées auprès d'experts dans certains domaines » (p. 1). Pour mettre en œuvre la méthode Delphi, plusieurs séries de questions basées sur une liste d'énoncés relatifs au sujet traité sont envoyées à un groupe d'experts, qui évaluent et complètent les énoncés. Les chercheurs intègrent et synthétisent ensuite la première série de réponses du panel d'experts afin de produire de nouvelles affirmation et des analyses initiales qui sont ensuite renvoyées aux experts pour qu'ils apportent leurs contributions.

Une fois encore, cette étude s'inscrit toujours dans des méthodologies décolonisées et locales. Elle mobilise néanmoins la technique Delphi, issue du paradigme positiviste ou pragmatiste, afin de répondre à la première question de recherche. En effet, il s'agit de la meilleure méthodologie pour élaborer une définition consensuelle qui répondra de manière adéquate à la question de recherche. Nous avons choisi l'analyse Delphi pour répondre à notre première question de recherche pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les itérations inhérentes à l'utilisation de la technique Delphi ont permis de dégager un consensus ou un dissensus (Hsu & Sanford 2007) parmi les personnes interrogées

au sujet du concept de l'Évaluation « made in Africa ». Le processus de rétroaction de la méthode a permis aux experts participant à notre processus Delphi de réévaluer leurs jugements initiaux. En second lieu, cette approche est particulièrement adaptée à la collecte de données détaillées auprès d'experts, car elle favorise leur large participation, indépendamment de leur situation géographique. Pour fini , l'utilisation du courrier électronique a permis aux participants de prendre le temps de réfléchir à leurs réponses, ce qui a contribué à réduire la pression exercée sur eux (Dalkey 1972 ; Hsu & Sanford 2007).

Conformément à l'utilisation de la technique Delphi, et afin de répondre à la première question de recherche, nous avons sélectionné de manière ciblée dix-sept (17) participants potentiels. Nous avons contacté ces personnes à l'aide d'adresses électroniques accessibles au public, et sept d'entre elles ont accepté de participer à la partie Delphi de cette étude. Deux autres personnes ont accepté de participer à un entretien en face à face ; leurs remarques et leurs observations ont renforcé la validité de nos conclusions. Pour la phase Delphi et les entretiens, nous avons sélectionné des participants potentiels qui répondaient aux critères suivants : (1) Décideurs de haut niveau, y compris des évaluateurs ou des commissaires à l'évaluation au sein des gouvernements africains, d'organisations intergouvernementales multilatérales (par exemple, l'UNICEF), d'organisations non gouvernementales (ONG) et d'entités bilatérales de développement en Afrique ; (2) Les leaders d'opinion africains en matière d'évaluation, sur la base de leur travail avec l'AfrEA et de leur engagement antérieur en faveur de l'Évaluation « made in Africa » ; ou (3) Les personnes ayant mené des recherches en matière d'évaluation et ayant écrit explicitement ou indirectement sur l'Évaluation « made in Africa » dans leurs publications. En outre, nous avons exigé que les participants invités aient au moins dix ans d'expérience dans la recherche ou la pratique.

Méthodologie Delphi

Le premier tour de l'enquête Delphi a fourni au panel d'experts une liste de dix propositions décrivant l'Évaluation « made in Africa ». Pour élaborer ces propositions, nous avons identifié les concepts importants et courants que les auteurs précédents avaient utilisés dans la littérature pertinente pour décrire l'Évaluation « made in Africa ». Pendant ce tour, il a été demandé aux participants d'évaluer l'importance relative des descripteurs de l'Évaluation « made in Africa » identifiés sur une échelle de, un (1) – faible importance – à six (6) – importance élevée.

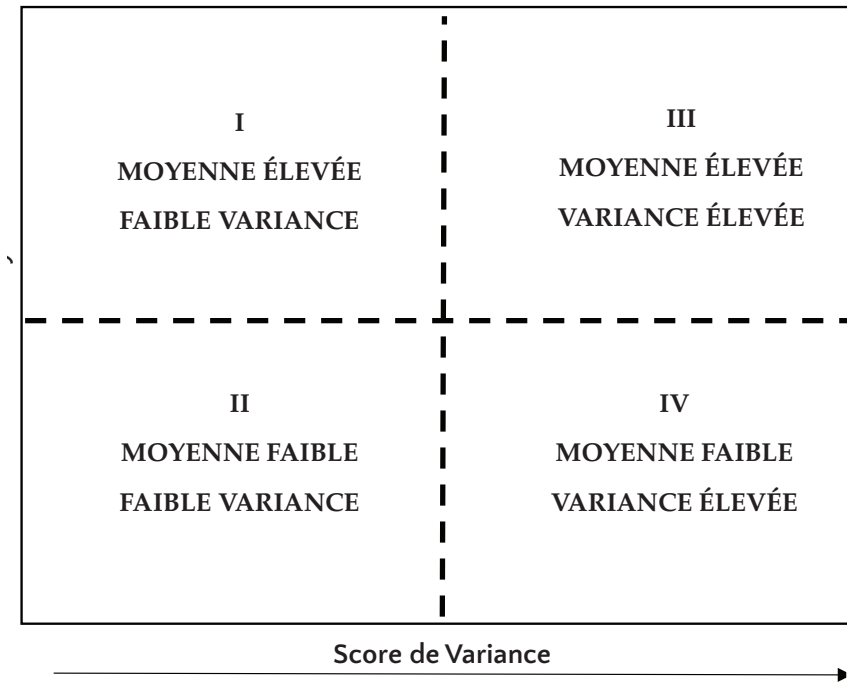
En plus de classer chaque proposition par ordre d'importance, nous avons demandé à chaque participant de proposer jusqu'à cinq autres propositions qui, selon chacun, décrivaient l'Évaluation « made in Africa » mais ne figuraient pas parmi les dix propositions initiales. Ces propositions supplémentaires ont ensuite été incluses dans les tours suivants afin d'être également évaluées par le reste du panel d'experts.

Élaboration de critères consensuels pour les deux tours

Nous avons défini le consensus auquel sont parvenus les personnes interrogées comme le degré d'accord entre les notes individuelles concernant le niveau d'importance d'un élément (Vo 2013). Plus précisément, nous avons calculé la variance des notes attribuées à chaque proposition ainsi que la variance moyenne de toutes les descriptions évaluées. Pour cette étude, nous avons défini le consensus comme étant atteint lorsque la variance d'une proposition était inférieure à la variance moyenne de tous les descripteurs jugés lors de ce tour. À l'inverse, nous avons estimé qu'il subsistait un désaccord parmi les personnes interrogées lorsque la variance d'une proposition individuelle était supérieure à la variance moyenne de toutes les descriptions évaluées. Les propositions présentant une variance ou un écart par rapport à la moyenne très faibles suggéraient un consensus. Nous avons établi une matrice deux par deux afin de représenter les scores moyens relatifs et les scores de variance pour toutes les propositions (voir figu e 1). Les propositions pour lesquelles un consensus élevé a été constaté apparaissent alors dans les quadrants I et II de la figu e

1. Nous avons inclus les propositions pour lesquelles un désaccord subsistait dans une deuxième enquête afin qu'elles soient réévaluées par les personnes interrogées qui sont à la fois des experts. Le deuxième tour a suivi le même processus d'analyse afin de déterminer le niveau d'importance accordé à chaque proposition restante par les participants à notre étude.

Tableau 1 : Catégories éventuelles de propositions relatives à la moyenne arithmétique et à la variabilité



Élaboration d'une définition pratique de l'Évaluation « made in Africa »

Après avoir analysé les deux séries d'enquêtes, nous avons noté les valeurs moyennes et les variances finales pour chaque proposition ayant fait l'objet d'un consensus parmi les personnes interrogées. Nous avons également représenté la valeur moyenne finale de chaque

proposition consensuelle par rapport à la valeur finale de variance dans un diagramme de dispersion. Les quadrants I et III de la figu e 1 contiennent des propositions dont la moyenne est élevée et qui revêtent donc une grande importance aux yeux des personnes interrogées. Les quadrants I et II contiennent quant à eux des propositions dont la variance est faible, ce qui traduit un consensus. Plus important encore, le quadrant I contient des affirmation dont la moyenne est élevée et la variance faible. En d'autres termes, les panélistes sont parvenus à un consensus et ont accordé une grande importance à ces descripteurs dans les deux itérations de l'enquête.

Nous avons effectué une analyse du contenu des affirmation du quadrant 1. Nous avons sélectionné conjointement un thème central pour chaque proposition et les avons utilisés comme codes pour chacune d'entre elles (Corbin & Strauss 2015 ; Glaser & Strauss 1967). Pris ensemble, ces concepts ont constitué les éléments utilisés pour élucider une définition pratique de l'Évaluation made In Africa, présentée dans les sections « Résultats » et « Discussion » ci-dessous.

Méthodologie des entretiens

Afin de trianguler et d'augmenter la validité des résultats de la partie Delphi de notre analyse, nous avons interrogé deux autres experts africains en évaluation. Ces participants ont accepté de participer à un entretien individuel afin de partager leur point de vue sur le concept de MAE, notamment parce qu'ils n'étaient pas disponibles pour participer à l'étude Delphi complète. Nous avons mené un entretien semi-structuré en ligne (via Skype vidéo) avec chaque personne. Bien qu'un échantillon plus large de personnes interrogées aurait ajouté encore plus de nuances à l'étude, nous apprécions la triangulation et la description dense fournies par ces deux entretiens approfondis.

Méthodologie d'analyse documentaire

Nous avons demandé aux participants à notre enquête Delphi de nous suggérer des liens vers des rapports qu'ils ont rédigés ou dont ils ont

connaissance et qui utilisent le concept de la MAE pour répondre à notre deuxième question de recherche. Pour rappel, cette méthode a été utilisée pour aider à répondre à la question de recherche n° 2 : « Comment les principes de la MAE sont-ils mis en œuvre et présentés dans les rapports d'évaluation ? ». Cependant, les participants n'ayant suggéré aucun rapport, nous avons délibérément sélectionné six rapports d'évaluation provenant des bases de données de bailleurs de fonds et de commanditaires reconnus dans le domaine de l'évaluation, susceptible de fournir des preuves de l'application du concept de la MAE. Ces rapports sont présentés et examinés ci-dessous..

À l'aide d'une approche d'analyse documentaire (cartographie conceptuelle) (Canas et al. 2008), nous avons testé notre nouvelle définition de la MAE afin d'analyser les six rapports d'évaluation sélectionnés.

Au fait, à l'aide de la cartographie conceptuelle, nous avons lu chaque document au moins deux fois, à la recherche de preuves des thèmes centraux de la définition de la MAE que nous avions obtenue de nos participants utilisant la méthode Delphi.

Méthodologie de hiérarchisation des mesures applicables

En plus de demander aux participants à notre étude d'évaluer les propositions relatives à la MAE afin de nous permettre d'élaborer une définition pratique de ce concept, la première phase de notre enquête a consisté à demander à nos experts d'évaluer l'importance et la faisabilité de douze mesures applicables visant à développer et à promouvoir davantage le concept de la MAE, telles qu'énumérées par Chilisa (2015). Comme Chilisa a initialement présenté ces étapes afin de dé - nir une perspective potentielle pour la MAE, nous avons utilisé notre étude empirique pour développer et étendre ses travaux de 2015. Les mesures proposées par Chilisa sont représentées dans le tableau 1 par les propositions W_1 à W_{12}.

Tableau 1 : Douze propositions applicables classées par les participants à l'étude Delphi

Propositions #	Descriptions de la proposition
W_1	Créer une équipe pour promouvoir la MAE
W_2	Établir des groupes de recherche sur la MAE et publier des articles scientifiques et les résultats des évaluation qui utilisent ce concept.
W_3	Organiser des conférences et des séminaires internationaux sur la MAE et financer la présentation à des organisations internationales des publications traitant de la MAE
W_4	Financer la recherche sur la MAE et les évaluations pouvant servir de tests pour vérifier son utilité et sa validité
W_5	Créer des partenariats pour financer les institutions universitaires africaines afin qu'elles s'engagent dans des évaluations orientées par la MAE
W_6	Créer un cours/programme de formation sur la MAE et financer des cours de courte durée sur ces types d'évaluations
W_7	Élaborer des stratégies visant à garantir l'influence de la MAE dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'évaluation nationales et régionales
W_8	Créer des stratégies permettant à la MAE d'influencer les politiques régionales et nationales
W_9	Mettre en place des comités d'examen des évaluations
W_{10}	Examiner et réviser les lignes directrices de l'AfrEA à la lumière de l'approche MAE
W_{11}	L'AfrEA devrait collaborer avec d'autres organisations africaines telles que l'Union Africaine (UA) et d'autres partenaires internationaux.
W_{12}	L'AfrEA devrait élaborer des stratégies visant à renforcer sa gouvernance interne afin de faciliter la collaboration avec ses partenaires.

Adapté par les auteurs en se basant sur Chilisa (2015).

Nous avons utilisé Microsoft Excel pour calculer les moyennes de chacune des propositions relatives aux critères que nous avons demandé aux personnes interrogées d'utiliser pour les évaluer. Nous avons créé un graphique en pente, présenté dans la section Résultats et discussion, illustrant la relation entre les notes moyennes attribuées au niveau d'importance et au niveau de faisabilité des douze propositions concrètes.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Afin de jeter les bases nécessaires à la discussion sur la définition opérationnelle de la MAE, nous avons examiné la pertinence des diversités culturelles et des contextes dans le domaine de l'évaluation. Hopson (2009) a souligné que l'évaluation doit être spécifiquement adaptée aux groupes et aux communautés. L'ensemble du processus et la conception de l'évaluation doivent tenir compte des diffé ents contextes dans lesquels s'inscrivent les éléments évalués (programmes et interventions). De plus, les chercheurs en évaluation ont émis des hypothèses qui ont jeté les bases d'une bonne pratique d'évaluation adaptée aux contextes et aux réalités culturelles locales. Ces hypothèses sont : (1) Les expériences vécues et la situation sociale de l'évaluateur sont importantes. (2) Les évaluateurs jouent un rôle important dans la promotion du changement social et de la justice. (3) Les évaluateurs doivent tenir compte de plusieurs perspectives. (4) Les communautés culturellement et ethniquement diverses ont des contributions utiles à apporter au processus d'évaluation. (5) La culture est au cœur du processus d'évaluation. (Hood, Hopson et Kirkhart, 2015). De même, dans le paysage africain de l'évaluation, ces hypothèses sont devenues la base du débat sur une évaluation « made in Africa » que l'on devrait renforcer et promouvoir tout en tenant compte de la diversité africaine. Comme indiqué précédemment, des chercheurs africains spécialisés dans l'évaluation, tels que Bagele Chilisa, Fanie Cloete, Zenda Ofir et bien d'autres, ont exprimé dans diffé entes publications et sur diffé ents forums la nécessité d'une MAE conforme aux hypothèses ci-dessus. Cependant,

les opinions divergentes et parfois conflictuelles sur le concept de la MAE ont conduit à une compréhension fragmentée de ce concept.

Les personnes interviewées ont classé par ordre d'importance au total quinze propositions dans le cadre du processus Delphi, qui portait sur une série de questions liées au concept de la MAE. À l'issue de ce processus, elles ont jugé quatre propositions (S_5, S_7, S_8 et B_3) comme étant les plus importantes, telles qu'indiquées dans le tableau 2 ci-dessous. Les propositions « S » provenaient de la première série de questions Delphi, tandis que les propositions « B » ont été générées par les experts eux-mêmes, puis incluses dans la deuxième série. Notre objectif étant de définir plus efficacemen le concept d'Évaluation « made in Africa » (MAE), nous avons dégagé le thème central de chacune des quatre propositions et utilisé cette description comme code pour chacune d'entre elles (Corbin & Strauss 2015 ; Glaser & Strauss 1967).

Tableau 2 : Propositions jugées importantes par les participants à la fin de l'étude et leurs codes

Proposition #	**Description de la proposition**	**Thèmes centraux/ Codes**
S_5	Réaliser des évaluations dans le contexte africain en utilisant des connaissances, des outils et des méthodes de collecte de données adaptés au contexte local	Méthodes adaptées au contexte local
S_7	Réaliser des évaluations dans le but de promouvoir les valeurs et les perspectives africaines	Promotion des valeurs africaines
S_8	Adapter mon travail d'évaluation au mode de vie et aux besoins des communautés africaines dans lesquelles je travaille	Le mode de vie des populations
B_3	Réaliser des travaux d'évaluation conformes aux normes d'évaluation élaborées et utilisées par l'Association africaine d'évaluation (une organisation bénévole pour une évaluation professionnelle – VOPE) et alignées sur les normes professionnelles des diffé ents pays africains dans lesquels ces efforts sont déployé	AfrEA évaluation standards

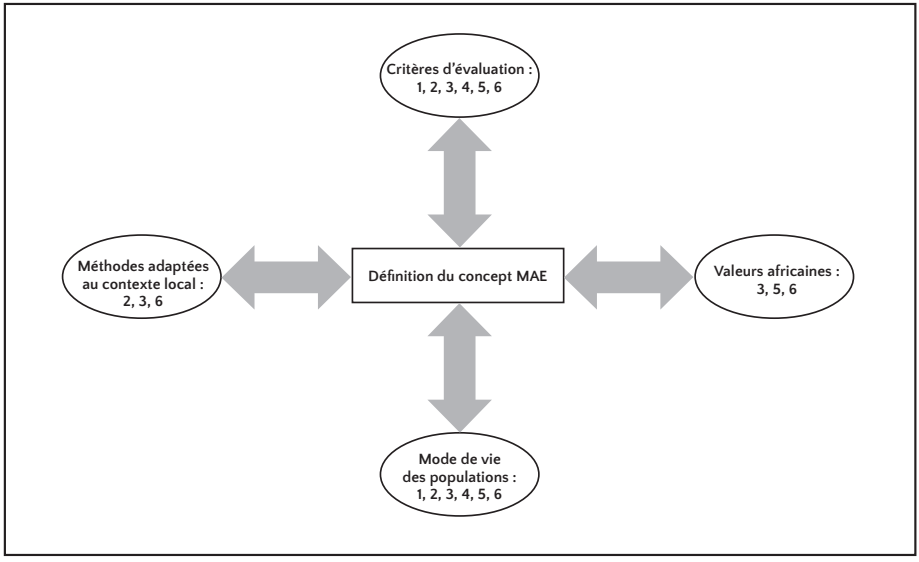
Les quatre principaux thèmes ci-dessus étaient la conformité aux normes de l'AfrEA, l'utilisation de connaissances, de méthodes et d'approches adaptées, l'alignement de l'évaluation sur les modes de vie des populations et la promotion des valeurs africaines. Chaque thème présenté est considéré comme central à chacune des propositions. Dans leur ensemble, ces concepts fondamentaux, tels qu'ils sont représentés dans les thèmes/codes centraux, constituent une définition pratique de l'Évaluation « made in Africa » : « Une évaluation réalisée sur la base des normes de l'AfrEA, en utilisant des méthodes ou des approches adaptées au contexte local, dans le but d'aligner toutes les évaluations sur les modes de vie et les besoins des populations africaines concernées, tout en promouvant les valeurs africaines ». Pour qu'un travail d'évaluation soit considéré comme « made in Africa », il doit être conforme à cette définition, en particulier à ses éléments clés. Une telle évaluation doit être conforme aux lignes directrices de l'AfrEA ou du VOPE où se trouve l'objet de l'évaluation. Le processus d'évaluation doit utiliser des connaissances et des méthodes locales, l'objectif, la conception et les modalités de l'évaluation doivent être adaptés au mode de vie et aux besoins des populations, et dans l'ensemble, il doit promouvoir les valeurs africaines.

Huit thèmes centraux sont ressortis de nos entretiens avec les deux experts en évaluation : (1) L'importance des lignes directrices pour la réalisation d'Évaluations « made in Africa » ; (2) L'importance de la recherche sur la MAE ; (3) La compétence culturelle et la MAE ; (4) Les recherches plus approfondies sur les méthodes localisées ; (5) L'intégration des pratiques internationales et des normes AfrEA dans la MAE ; (6) La pertinence de l'évaluation sensible à la culture (CRE) dans la MAE ; et (8) L'avenir du concept de la MAE. Par exemple, lorsqu'on lui a demandé s'il était satisfait de la définition consensuelle de la MAE que nous avons élaborée sur la base des opinions des personnes interrogées dans le cadre de l'enquête Delphi, un des participants a souligné la nécessité d'approfondir la question relative à ce qui constitue les « connaissances localisées ». Selon lui, ces connaissances doivent être intégrées d'une manière allant au-delà de la simple citation et de l'utilisation d'exemples de méthodes localisées.

Un autre objectif de cette étude était d'explorer la manière dont les principes de la MAE sont appliqués dans les rapports d'évaluation. Comme indiqué ci-dessus, nous avons sélectionné de manière ciblée six rapports d'évaluation provenant des archives de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) et du Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF). Nous avons utilisé la cartographie conceptuelle pour analyser chaque rapport à la lumière de notre définition de travail de la MAE

Pour illustrer la présence et la répartition de chaque thème dans chaque rapport, la carte conceptuelle, représentée par la figu e 2 ci-dessous, suggère que les six rapports d'évaluation sont conformes aux normes d'évaluation de l'AfrEA et aux besoins des populations africaines. En outre, les valeurs africaines étaient évidentes et mises en avant dans les rapports 2, 3, 5 et 6, tandis que les évaluateurs ont utilisé des méthodes localisées dans les rapports 2, 3 et 6.

Figure 2 : Une carte conceptuelle illustrant la présence et la répartition de chaque thème dans chaque rapport.



This number 3.1 – refers to what?

3.1. Résultats du processus de hiérarchisation des mesures applicables

Les panélistes ont examiné les douze mesures applicables proposées par Chilisa en 2015 (représentées par W_1-W_{12}) dans le tableau 1 ci-dessus, qu'elle a présentées comme des jalons pour perfectionner le concept de la MAE, mais seules les propositions W_4 (financer la recherche sur la MAE et l'évaluation pouvant servir de test pour la MAE) et W_{10} (réviser les lignes directrices de l'AfrEA à la lumière de l'approche MAE) ont retenu l'attention des personnes interrogées, avec des notes moyennes élevées tant pour leur niveau d'importance que pour leur faisabilité. La proposition W_4 a obtenu une note moyenne de 4,43 et 4 respectivement pour le niveau d'importance et de faisabilité, tandis que la proposition W_{10} a obtenu la note moyenne de 4,29 pour son niveau d'importance et de faisabilité perçus.

IMPLICATIONS

Le principal résultat de cette étude est la nouvelle définition de la MAE, laquelle a plusieurs implications pour la formation et le renforcement des capacités des évaluateurs, la pratique de l'évaluation, la politique d'évaluation et la recherche sur l'évaluation. Nous aborderons chacune de ces implications dans les paragraphes qui suivent.

Formation des évaluateurs

La reconnaissance des lignes directrices de l'AfrEA et d'autres organisations bénévoles pour une évaluation professionnelle (VOPE) pertinentes, l'utilisation de connaissances et d'approches adaptées au contexte local, la prise en compte accrue des modes de vie des populations concernées et la promotion des valeurs africaines sont au cœur du concept d'Évaluation « made in Africa ». Des efforts ont déjà été déployés pour étendre ce domaine en enseignant les compétences en matière d'évaluation afin de garantir que les futurs évaluateurs possèdent les compétences techniques nécessaires (Thomas & Madison

2010). Cependant, au-delà de l'acquisition de ces compétences, nos conclusions suggèrent que les évaluateurs africains doivent prendre pleinement conscience des philosophies et des valeurs africaines, telles qu'elles se manifestent à travers le continent.

Par exemple, en Afrique australe, il existe une philosophie de vie populaire appelée « *Ubuntu* » (« je suis parce que nous sommes »). Dans ces communautés, personne ne peut prétendre parler au nom de l'ensemble de la communauté (Chilisa 2012 ; Cloete 2016). Une philosophie similaire est ancrée dans la culture ouest-africaine. Par exemple, dans la culture yoruba du Nigeria et d'autres pays d'Afrique de l'Ouest, on trouve les concepts *Ajose* et *Ajobi*, qui valorisent le collectivisme plutôt que l'individualisme (Omosa 2016). Bien que ces exemples soient nombreux, il semble essentiel de sensibiliser les jeunes évaluateurs émergents (YEE) en Afrique à leur existence et à leur importance si l'on veut que les évaluateurs atteignent les objectifs de la MAE.

Les professionnels de l'évaluation en Afrique devraient être formés à contextualiser leur compréhension de la théorie et de la pratique de l'évaluation de manière à être ouverts aux critiques des modèles d'évaluation eurocentriques qui continuent de nier la place importante de la riche histoire, du contexte et de la philosophie de l'Afrique dans l'évaluation. À cet égard, les efforts actuellement déployés ou récemment achevés par le Centre d'évaluation de la recherche scientifique et technologique (CREST) de l'université de Stellenbosch et par le Centre d'apprentissage sur l'évaluation et les résultats – Afrique anglophone (CLEAR-AA) méritent d'être salués.

Pratique de l'évaluation

L'une des conclusions de cette étude corrobore la nécessité, exprimée dans d'autres documents, de revoir les lignes directrices actuelles de l'AfrEA à la lumière de l'évolution des définitions de la MAE ; cela pourrait potentiellement améliorer la MAE et, en fin de compte, aboutir à de meilleures pratiques d'évaluation en Afrique. Pour assurer une croissance et un développement continus dans n'importe quel domaine, il est nécessaire de revoir les principes fondamentaux et de les améliorer

en permanence. Le conseil d'administration de l'AfrEA pourrait envisager de reformuler les lignes directrices de l'AfrEA afin de les aligner sur la pensée actuelle en matière de la MAE.

Le conseil pourrait également envisager de contribuer à la professionnalisation du domaine en s'assurant que les candidats à l'adhésion à l'association démontrent leurs compétences en matière de réflexion, de gestion situationnelle et de pratiques interpersonnelles. Cet effort permettra de rehausser le niveau du domaine, au-delà des compétences techniques, pour inclure des compétences « plus difficil » telles que la réflexivité. La Société canadienne d'évaluation (SCE) l'a démontré en s'assurant que les évaluateurs accrédités fassent preuve de compétences similaires en matière de pratique réflexive (Société canadienne d'évaluation 2010). L'AfrEA peut adapter cette initiative de la SCE pour promouvoir la MAE en Afrique grâce à la professionnalisation du domaine en Afrique.

Politique d'évaluation

D'une manière plus générale, l'expérience passée a montré que les politiques conçues dans les pays occidentaux ne sont pas nécessairement efficace dans les pays africains, car les contextes sont diffé ents et les valeurs prioritaires diffé entes de celles des pays occidentaux. L'une des hypothèses majeures qui sous-tendent le néolibéralisme est que les individus sont des agents économiques qui prennent des décisions rationnelles (Brown 2009). Le néolibéralisme présuppose que les êtres humains poursuivent leurs propres intérêts, la mentalité du « moi d'abord » fait d'eux des consommateurs rationnels et efficaces dépourvus de sens des responsabilités sociales et d'empathie pour les autres. Comme l'explique cette étude, le domaine de l'évaluation envisage désormais le même argument, à savoir que les méthodes et les approches du Nord pourraient ne pas être adaptées aux contextes africains. En conséquence, les gouvernements africains et les autres bailleurs de fonds et commanditaires de projets d'évaluation doivent élaborer des politiques et des plans d'action adaptés aux modes de vie et aux expériences africains et promouvoir leurs valeurs afin de mettre

en place des politiques durables qui amélioreront les pratiques d'évaluation en Afrique. Pour soutenir cette idée, la définition élaborée de la MAE proposée dans cette étude souligne que l'Évaluation « made in Africa » doit être alignée sur les modes de vie des populations locales et promouvoir les valeurs africaines (même si le débat persiste quant à la définition des « valeurs africaines », car il faut éviter les généralisations culturelles trop radicales). Pour y parvenir, les politiques d'évaluation doivent être élaborées de manière à refléter les conclusions des gouvernements et des autres acteurs clés du domaine de l'évaluation en Afrique.

Recherche sur l'évaluation

Comme tout concept nouveau et émergent, la MAE va continuer à se développer. Elle sera sans cesse façonnée et définie par diffé entes perspectives et réflexions, de sorte que nous puissions commencer à observer des changements dans la pratique. L'une des principales conclusions de cette étude est la nécessité de poursuivre les recherches afin de mettre en œuvre des méthodes et des approches localisées. Par exemple, quels sont les cas concrets de méthodes ou d'approches localisées ? Quelles sont les implications des méthodes basées sur la narration, les tribunaux locaux, les feux de camp et les proverbes ? De plus, comment représenter et reconnaître activement ces approches dans les rapports d'évaluation ? Chilisa (2012, 2015) a contribué de manière significative à l'exploration de ces termes et approches. Cependant, des recherches supplémentaires dans ce domaine sont encore nécessaires.

LIMITES DE L'ÉTUDE

La méthodologie Delphi présente des avantages importants, mais elle a aussi ses limites. Des préoccupations sont souvent exprimées quant à la taille d'échantillon requise pour une étude Delphi de qualité. De plus, comme la méthodologie Delphi est itérative et séquentielle à cause du processus de rétroaction à plusieurs niveaux qui fait partie

intégrante de son concept et de son utilisation, une certaine incertitude peut surgir au sujet du processus lorsque la taille de l'échantillon diminue à cause de l'attrition des participants durant l'étude. Dans cette étude, deux panélistes ont notamment été contraints de se retirer lors du deuxième tour de l'enquête pour des raisons personnelles et d'autres raisons indépendantes de leur volonté, ce qui a réduit le nombre de panélistes de sept à cinq.

Cependant, il a été empiriquement démontré que la taille de l'échantillon a un impact minime sur la qualité des données lors d'une étude Delphi. Ce qui importe le plus dans une étude Delphi, c'est le niveau de formation et de connaissance des panélistes sur le sujet. En particulier, Akins, Tolson et Cole (2005) ont montré que les caractéristiques des réponses sont stables pour un petit panel d'experts lorsque le domaine de connaissance est bien défini. En d'autres termes, les caractéristiques des réponses sont stables quelle que soit la taille de l'échantillon. Une dernière question méthodologique liée à l'utilisation de la méthode Delphi est qu'elle n'est pas en soi une approche « Made in Africa » ; elle repose sur des hypothèses épistémologiques, ontologiques et méthodologiques occidentales. Cependant, même si certains peuvent trouver ironique d'étudier les méthodologies africaines à l'aide d'une méthode non africaine, nous restons convaincus que cet outil est approprié pour la tâche à accomplir (à savoir parvenir à un consensus entre experts).

Outre les conclusions établies évoquées ci-dessus, cette étude comprend des entretiens avec deux autres parties prenantes qui défendent la MAE. Ces personnes devaient initialement faire partie du panel Delphi, mais elles ont dû décliner l'invitation en raison de leur emploi du temps chargé. Ces entretiens ont apporté une validité supplémentaire aux conclusions du panel Delphi. Les participants interrogés ont non seulement donné leur compréhension et leur définition du concept, mais ils ont également porté un regard critique sur la définition consensuelle élaborée par le panel Delphi.

En outre, six rapports ont été échantillonnés pour répondre à la deuxième question de recherche, qui ne reflètent pas de manière exhaustive toutes les évaluations réalisées sur le continent. À ce titre,

les affirmation concernant l'intégration du concept de la MAE en Afrique ne sont peut-être pas solides.

Toutefois, cela suffi pour répondre à la question, car l'objectif principal est de tester la définition consensuelle élaborée de la MAE et d'explorer quelques exemples illustrant la manière dont l'évaluation en Afrique s'aligne sur les principes de la MAE.

CONCLUSION

La contribution de ce chapitre est une définition de travail, bien que provisoire, de l'Évaluation « made in Africa », que d'autres professionnels et universitaires sont invités à tester davantage et à appliquer.

Nous estimons que la définition présentée dans ce document constitue une avancée significative dans la théorie de l'évaluation en Afrique, qui influencera à son tour la pratique sur le continent. Au-delà de la définition de l'Évaluation « made in Africa », qui constitue une étape cruciale dans la théorie et la pratique de l'évaluation en Afrique, les éléments présentés ci-dessus soulignent la nécessité d'intégrer le concept MAE en veillant à ce qu'il soit accepté, valorisé et largement utilisé par les évaluateurs africains. Cela peut constituer une étape vers la création de nouvelles possibilités de praxis face aux ensembles de pouvoir-savoir dominants qui caractérisent les contextes postcoloniaux.

Il est important de noter que cette étude a permis de progresser dans cette direction en examinant la manière dont le concept est présenté et appliqué dans les rapports d'évaluation. En outre, à partir de cette étude, un panel d'experts a défini les priorités pour la prochaine étape du concept en Afrique, ce qui contribue également à sa vulgarisation. Cependant, même s'il s'agit là d'étapes importantes vers la vulgarisation du concept, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour l'ancrer et le vulgariser, et pour s'assurer qu'il bénéficie d'une couverture, d'une acceptabilité, d'une notoriété et d'une utilisation plus larges sur le continent africain.

Enfin, comme pour tout concept émergent, les résultats de cette étude devraient contribuer à améliorer la théorie et la pratique de

l'évaluation en Afrique, même s'ils devront encore faire l'objet de tests critiques et de retours d'information. Les enseignements tirés des prochaines recherches sur le concept de la MAE permettront de mieux décrire et articuler ce concept, d'enrichir la discipline et, à terme, d'améliorer la pratique et l'élaboration des politiques.

REMERCIEMENTS

Nous avons mené à bien cette recherche grâce à d'importantes collaborations, et nous tenons à remercier les experts (Bagele Chilisa, Fanie Cloete, Zenda Ofi , Florence Etta, Ziad Moussa, Denis Jobin, Donna Podems et Benita Williams), qui ont tous accepté que leurs noms soient publiés ici. Ils nous ont généreusement offert leur temps, leurs conseils et leurs idées, et nous leur en sommes très reconnaissants. Nos conclusions sont les nôtres et ne doivent pas être attribuées à ces personnes.

Conflits d'intérêts : Nous n'avons aucun lien financier ou personnel susceptible d'avoir influencé de manière inappropriée la rédaction de ce chapitre.

Contributions des auteurs : Les auteurs répondent aux critères d'auteur tels que définis dans la politique d'auteur et la déclaration de contribution des auteurs de l'AEJ. L'étude présentée ici est la thèse de doctorat de O.O. Les autres auteurs (T.A., K.N., M.S. et J.A.) ont tous soutenu la conduite de l'étude et la rédaction du manuscrit dans son ensemble.

Informations sur le finan ement : Les auteurs n'ont reçu aucun soutien financier pour la echerche, la rédaction et/ou la publication de ce chapitre.

Déclaration de disponibilité des données : Les auteurs confirment que les données appuyant les conclusions de cette étude sont disponibles sur demande auprès de l'auteur correspondant, [O.O., T.A., K.N., M.S. et J.A.]. Les données ne sont pas accessibles au public pour des raisons

de restrictions, par exemple parce qu'elles contiennent des informations susceptibles de compromettre la vie privée des participants à la recherche.

Clause de non-responsabilité : Les opinions exprimées dans ce chapitre sont les nôtres et ne reflètent pas la position officiell d'une institution ou d'un des participants à notre étude.

RÉFÉRENCES

AfrEA, 2007, « Directives d'évaluation africaines - Standard et norme », consulté 24 janvier 2019, sur http://www.afrea.org/?page=EvaluationGuildline.

Akins, R., Tolson, H. & Cole, B., 2005 Stabilité des caractéristiques de réponse d'un panel delphi : Application de l'expansion des données bootstrap. *BMC Med Res Methodol*, 5(37), 1-12, consulté le 12 décembre 2018, à l'adresse suivante : https://bmcme- dresmethodol.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2288-5-37.pdf

Brewer, J. & Hunter, A., 2006, *Fondations de la recherche multiméthode : Synthèse des styles*, Sage, Thousand Oaks, CA, USA.

Brown, W. (2009). *Essais critiques sur la connaissance et la politique.* Princeton, NJ : Princeton University Press.

Canas, A., Novak, J. Reiska, & Ahlberg, M. (eds) 2008, Cartographie conceptuelle: Connecter les éducateurs : Débats lors de la troisième conférence internationale sur la cartographie conceptuelle, Université d'Helsinki, Yliopistonkatu

Chilisa, B. & Mertens, D., 2021, « Cadres d'évaluation endogènes « Made in Africa » : lutter contre la violence épistémique et contribuer à la transformation sociale », *Revue américaine d'évaluation* 42(2), 241-253.

Chilisa, B., 2015, « Document de synthèse sur le concept de l'évaluation « Made in Africa » sur afrea.org, consulté le 12 octobre 2018, à partir de http://afrea.org/wp-content/uploads/2018/02/MAE-Chilisa-paper-2015-docx.pdf.

Chilisa, B., 2012, *Méthodologies de recherche indigène*, Sage, Thousand Oaks.

Cloete, F., 2016, « Développer une approche d'évaluation des programmes ancrée sur le contexte africain, *Revue africaine des affai es publiques*, 9(4), 55-70.

Corbin, J. & Strauss, A., 2015, *Bases de la recherche qualitative : Techniques et procédures de développement de la théorie ancrée*, Sage, Thousand Oaks.

Creamer, E.G., 2017, *Introduction à la recherche mixte entièrement intégrée*, Sage, Thousand Oaks.

Dalkey, N. C., 1972, « la méthode Delphi : Une étude expérimentale de l'opinion de groupe » dans N. Dalkey, D. Rourke, R. Lewis, & D. Snyder (eds.), *Études sur la qualité de vie : Delphi et prise de décision* pp. 13-54), Lexington Books, Lexington.

De Sousa Santos, B., 2018, *La fin de l'empi e cognitif : L'avènement des épistémologies du Sud*, Duke University Press, Durham.

Fanon, F., 1965, *Les malheureux de la terre*, Grove Press, New York.

Fournier, D., 2005, « Evaluation », dans S. Mathison (eds.), *Encyclopédie de l'évaluation*, pp. 139-140, Sage, Thousand Oaks.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L., 1967, *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*, Aldine, Chicago.

Harvey. D., 2007, *Une brève histoire du néolibéralisme*, Oxford University Press, Oxford.

Helmer-Hirschberg, O., 1967, «Analyse du futur : La méthode Delphi', dans RAND Corporation, consulté le 5 janvier 2019, à partir de https://www.randorg/pubs/papers/P3558.html.

Hood, S., Hopson, R. et Kirkhart, K. (2015). Évaluation adaptée à la culture : Théorie, pratique et avenir. Dans K. Newcomer, H. Hatry, & J. Wholey (Eds.), *Manuel pratique d'évaluation des programmes* (4e éd.) (Pp.281-317). Hoboken, NJ : Wiley.

Hopson, R. K. (2009). Se réapproprier la connaissance en marge de la société : L'évaluation sensible à la culture dans les moments actuels de l'évaluation. Dans K. Ryan & B. Cousins (Eds.), *Manuel international sur l'évaluation* (pp. 43-448). Thousand Oaks, CA : Sage.

Hsu, C. & Sanford, B. A., 2007, « Delphi technique : Comprendre le consensus », *Évaluation pratique, recherche et évaluation*, 12(10), 1-8, 3-46.

Lundgren, L. & Peacock, C., 2010, « Postcolonialisme et développement – Une analyse critique du consensus européen sur le développement»,

Article rédigé par un étudiant du LUP, département de sciences politiques, LUND university

McMichael, P. & Weber, H., 2020, *Développement et changement social* (7e éd.), Sage, Thousand Oaks

Mertens, D., 2008, Recherche et évaluation transformatrices, Guilford, New York

Mertens, D. M. & Wilson, A. T., 2012, *Guide complet de la théorie et pratique de programme d'evaluation*, Guilford Press, New York.

Mouton, C., Rabie, B. Cloete, F. & De Coning, C., 2014, « Évolution historique et pratique de l'évaluation » dans F. Cloete, B. Rabie, & C. De Coning (eds.), *Gestion de l'évaluation en Afrique du Sud et en Afrique*, pp. 28-78, African Sun Media, Stellenbosch.

Ofi , Z. (2014). Entretien personnel, 28 février et 1er mars.

Omosa, O., 2016, « Évaluation adaptée à la culture : perceptions des évaluateurs nigérians », document présenté à la conférence annuelle de l'American Evaluation Association, Atlanta, 22-29 octobre.

Société canadienne d'évaluation 2010, « Guide du candidat au programme de titres professionnels», consulté le 24 janvier 2019, sur http://www.evaluation-canada.ca/site.cgi?en:5:6

Tamale, S., 2020, *Décolonisation et afro-féminisme,* Daraja Press, Cantley, Québec, Canada.

Thomas, V. & Madison, A., 2010, « Intégration de la justice sociale dans l'enseignement de l'évaluation », *Revue américaine d'évaluation*, 31(4), 570-583.

Tiffin, H., 1995, « Littérat e postcoloniale et contre-discours », in B. Ashcroft, G. Griffiths & H. iffin (éds.) *« Les lecteurs d'études postcoloniales »*, pp. 95-98, Routledge, New York.

Vo, A. N., 2013, « Vers une définition de la pensée évaluativ », thèse de doctorat, Département de l'éducation, Université de Californie, Los Angeles.

Chapitre 8

Évaluation du point de vue des populations indigènes : les obstacles culturels et systémiques

Evans Sakyi Boadu (Université Witwatersrand)

RÉSUMÉ

Les évaluateurs endogènes africains plaident de plus en plus en faveur de l'intégration des Systèmes de connaissances endogènes et d'autres valeurs culturelles dans les théories, les philosophies et les pratiques d'évaluation, car les concepts européens et américains ont tendance à négliger les normes d'évaluation afrocentriques. À l'aide d'une stratégie d'enquête qualitative fondée sur plusieurs études de cas et d'une approche d'évaluation adaptée aux populations indigènes, ce chapitre identifie et analyse plusieurs défis liés à l'intégration culturelle dans les théories et méthodes d'évaluation contemporaines au Ghana et en Afrique en général. Il aborde également les défis liés à l'intégration des Systèmes de connaissances endogènes dans les activités d'évaluation, notamment les diffé ences épistémologiques, la culpabilité culturelle indigène, la dépendance au pouvoir, l'héritage postcolonial et l'insu - sance des capitaux, qui sont tous influencés par des facteurs subnationaux, nationaux et externes. Ainsi, une synergie entre les méthodologies d'évaluation afrocentriques et euro-américaines pourrait améliorer l'efficacit et étendre les processus, enrichissant ainsi le discours sur l'Évaluation « made in Africa ».

Mots clés : Évaluation, culture, évaluation indigène, Systèmes de connaissances endogènes

INTRODUCTION

De plus en plus, on reconnaît que l'intégration des Systèmes de connaissances endogènes (SCA) dans les méthodes, théories et pratiques d'évaluation est essentielle pour réaliser des évaluations rigoureuses et adaptées à la culture ou aux populations endogènes (Chilisa et al., 2016 ; Boadu & Ile, 2023). Néanmoins, plusieurs difficulté apparaissent lors de l'intégration des SCA dans l'évaluation à cause des différences épistémologiques (Chilisa et al., 2016), des disparités de pouvoir dans la production des connaissances d'évaluation (Boadu, 2024), des injustices historiques et coloniales (Chilisa, 2012 ; Khumalo, 2022) et des valeurs contextuelles divergentes (Thomas & Parsons, 2017). Les philosophies, théories et pratiques d'évaluation sont ancrées dans la politique de la connaissance ; elles doivent donc être contextualisées et adaptées aux valeurs, normes et autres réalités culturelles spécifiques. Pour l'évaluateur autochtone en Afrique, le défi consiste à contribuer à combler le fossé culturel dans les méthodes, théories et pratiques d'évaluation.

L'Évaluation « made in Africa » (MAE) ne pourra être réalisée tant que les idées afrocentriques, ancrées dans les valeurs, les normes et les réalités culturelles africaines, ne seront pas intégrées dans les cadres d'évaluation contemporains (Easton, 2012 ; Gaotlhobogwe et al., 2018). La MAE devrait s'appuyer sur les réseaux relationnels endogènes préexistants et d'autres mécanismes institutionnels (Chilisa & Mertens, 2021). Les théories de l'évaluation ont tendance à survaloriser les perspectives euro-américaines au détriment des concepts afrocentriques (Chilisa et al., 2016).

Néanmoins, les premières ont tendance à diagnostiquer de manière erronée les mesures et les résultats des évaluations en Afrique (Gaotlhobogwe et al., 2018 ; Jeng, 2012). Par conséquent, des efforts devront nécessairement être déployés pour intégrer les idées

afrocentriques dans la conduite des évaluations en Afrique (Easton, 2012). Par exemple, les dialogues et les « cercles de discussion » ont été présentés comme des approches endogènes africaines essentielles pour la prise de décision collective (Boadu, 2022 ; Mbava, 2019) et la participation active des parties prenantes relationnelles à l'objet de l'évaluation, ainsi que quand, par qui, comment et pour qui elle est réalisée (Mbava & Chapman, 2020). Easton (2012) a estimé que plusieurs principes d'évaluation sont présents dans les proverbes africains, qui pourraient être développés pour aboutir à une évaluation sensible à la culture (CRE) ou à une évaluation sensible à l'autochtonie (IRE).

En outre, l'évaluation est une activité sociale quotidienne dans le contexte autochtone (Chilisa et al., 2016). Il convient donc de mettre l'accent sur la manière dont les valeurs fondamentales telles que l'esprit communautaire, l'appartenance, l'unité, l'Ubuntu, le dialogue, la collectivité et la recherche du consensus, doivent être adoptées lors de la conception de l'évaluation (Tirivanhu, 2022). Les notions culturelles d'esprit communautaire et les modèles relationnels devraient guider la pratique de l'évaluation dans les contextes endogènes (Chilisa et al. 2016 ; Tirivanhu 2022).

Depuis la création de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA) en 1999, des efforts ont été déployés pour établir un lien entre la culture, le système de connaissances et la valeur de l'évaluation (Chilisa & Malunga, 2012 ; Cloete & Auriacombe, 2019), mais les efforts visant à contextualiser l'évaluation en utilisant les cultures, les connaissances et les valeurs endogènes n'ont pas été couronnés de succès, car l'évaluation en Afrique reste largement dépendante des théories et techniques externes. Chilisa et al. (2016) ont défini la culture comme une réalité vécue (la nature de l'ontologie), des systèmes de connaissances (l'épistémologie) et des valeurs (l'axiologie) (p. 314). Il existe des preuves tangibles que les hypothèses qui sous-tendent l'ontologie, l'épistémologie et l'axiologie peuvent être utilisées pour orienter la recherche et la pratique en matière d'évaluation en Afrique (Chilisa et al., 2016). Il existe une préférence apparente pour les cadres d'évaluation traditionnels dans l'évaluation des projets de développement nationaux et subnationaux. Ainsi, la recherche et les pratiques d'évaluation endogènes

sont souvent négligées dans l'évaluation des projets de développement communautaires au Ghana (Boadu et al., 2021), et la situation n'est pas diffé ente dans beaucoup d'autres pays africains.

Bien qu'il existe des études approfondies sur le suivi et l'évaluation au Ghana (Akanbang & Abdallah, 2021 ; Gildemyn, 2014 ; Tengan & Aigbavboa, 2017) et sur l'évaluation participative (Boadu & Ile, 2019), il existe peu d'études sur l'évaluation autochtone. En outre, Easton (2012) a identifié des éléments d'évaluation dans les proverbes et les réalités culturelles de l'Afrique occidentale et orientale, indiquant que les philosophies d'évaluation sont ancrées dans les systèmes de connaissances endogènes et leurs activités culturelles. Il est donc nécessaire d'examiner les facteurs qui ont entravé l'intégration des philosophies, théories et pratiques endogènes dans les activités d'évaluation au Ghana. Les principales questions de recherche qui ont guidé l'étude sont les suivantes :

1. Quels sont les obstacles liés aux valeurs endogènes dans l'évaluation au Ghana ?
2. Quelles notions ont permis d'expliquer les dilemmes liés à l'évaluation autochtone au Ghana ?
3. Dans quelle mesure les défis associés à l'évaluation autochton ont-ils eu un impact sur l'utilisation des approches endogènes au Ghana ?

CULTURE, SYSTÈMES DE CONNAISSANCES INDIGÈNES ET ÉVALUATION

Chilisa et al. (2016) critiquent les méthodes et approches d'évaluation qui mettent souvent l'accent sur les résultats individuels, les statistiques quantitatives et l'évaluation dictée par les bailleurs de fonds, tout en ignorant les éléments complexes et relationnels des perspectives endogènes, qui sont ancrées dans une évaluation fondée sur les relations. Bien que l'Afrique ait fait de grands progrès au cours des trois dernières décennies en matière d'intégration des valeurs afrocentriques dans la recherche et les pratiques d'évaluation, la voix africaine reste

néanmoins limitée dans la littérature sur l'évaluation, d'où la volonté d'intégrer les valeurs africaines dans l'évaluation (Mapitsa & Ngwato, 2020 ; Mbava & Chapman, 2020). Ce qui a manqué pour le lancement de cette initiative, c'est la volonté politique et la dynamique du pouvoir, la multiplicité des valeurs endogènes et les conditions de culpabilité culturelle (Mapitsa & Ngwato, 2020 ; Boadu, 2024).

Les disparités entre les pouvoirs et les difficulté économiques font partie des facteurs qui ont favorisé l'essor des connaissances et des valeurs euro-américaines en matière d'évaluation, au détriment des valeurs africaines (Chilisa et al., 2016). Eurocentrique et afrocentrique, Nord global et Sud global, développé et en développement, Premier Monde et Tiers Monde ne sont que quelques-unes des dichotomies que les stéréotypes coloniaux et néocoloniaux ont créées entre l'Afrique et le reste du monde. Ces récits, de manière explicite ou implicite, tendent à remettre en cause les notions de développement et d'évaluation en Afrique. En outre, l'Afrique fait l'objet d'un examen minutieux à travers le prisme euro-américain, ce qui a entravé les efforts visant à remettre en question le statu quo existant en termes de stratégies et de pratiques d'évaluation et de développement.

Les valeurs d'évaluation qui sous-tendent l'IRE et la CRE sont souvent utilisées de manière interchangeable dans la littérature (Brown & Lallo, 2020 ; Chilisa et al., 2016 ; Cram, 2018 ; Cram, Chilisa & Mertens, 2013). La notion d'indigénéité est une caractéristique des réalités vécues, des relations partagées et de l'engagement au sein et entre les structures relationnelles dans un contexte culturel spécifique (Cram, 2018 ; Cram et al., 2013). L'évaluation adaptée aux populations endogènes ou l'évaluation adaptée à la culture trouve son origine dans les activités d'évaluation guidées par les valeurs endogènes et d'autres systèmes de valeurs culturelles (Chilisa et al., 2016), qui diffè ent des théories, approches et pratiques d'évaluation courantes. Les deux concepts reposent sur le principe selon lequel les activités d'évaluation dans le contexte autochtone ne peuvent pas être « neutres sur le plan autochtone ou culturel » (Chilisa et al., 2016 ; Hopson, 2012). Ainsi, la souveraineté des sociétés endogènes devrait

susciter un grand intérêt tant chez les évaluateurs endogènes que non endogènes (Brown & Lallo, 2020) lorsqu'ils entreprennent des activités d'évaluation.

L'évaluation, qui est une activité sociale (Hopson, 2012), ne peut ignorer l'influence et l'impulsion de la culture, car celle-ci est intégrée dans le tissu des relations et des activités humaines. En conséquence, on observe un intérêt croissant pour l'intégration des concepts de la CRE dans l'évaluation (Easton, 2012). La CRE est un point de vue théorique, intellectuel et fondamentalement politique qui souligne l'importance de la culture dans la recherche et les activités d'évaluation (Hopson, 2012 : 431). Les caractéristiques culturelles sont prises en compte de manière considérable dans l'évaluation et sont influencées par des variables socioculturelles, politiques et externes locales (Easton, 2012 ; Hopson, 2012). Mbava et Chapman (2020 : 2-3) ont affirm que « la pertinence des valeurs et de la culture dans les contextes africains devrait être prise en compte dans les systèmes de connaissances contemporaines et incluse dans le modèle africain d'évaluation ». Plusieurs études récentes ont attribué divers termes à la notion d'évaluation culturelle, tels que l'évaluation autochtone adaptée à la culture (CRIE) (Bowman, Francis & Tyndall, 2015 ; Goyena & Fallis, 2019), l'évaluation relationnelle (RE) (Chilisa et al. 2016 ; Visse, Abma & Widdershoven, 2012), l'évaluation « tribale » ou « basée sur la tribu » (TDE) (Letendre & Caine, 2004). Reinhardt et Maday (2006) l'ont qualifiée de « modèle d'évaluation trilatéral où l'influence des peuples endogènes est au cœur de la discussion », et la CRE (Brown & Lallo, 2020 ; Cloete & Auriacombe, 2019 ; Thomas & Parsons, 2017). La notion d'évaluation autochtone repose sur de multiples mécanismes relationnels sociaux.

Brown et Lallo (2020) ont affirm que les modèles relationnels endogènes et d'autres valeurs culturelles sont profondément ancrés dans les valeurs d'évaluation culturelles. Les approches d'évaluation axées sur les populations endogènes ont tendance à mettre fortement l'accent sur l'intégration des valeurs endogènes et la participation active des populations endogènes dans les activités d'évaluation (Mariella et al., 2009). Les approches d'évaluation axées sur les populations endogènes

ont tendance à compléter les approches et pratiques de suivi participatif communautaire, telles que l'évaluation rurale participative (PRA) et la Recherche-Action Participative (PAR) (Smith et al., 2010). Ainsi, de nombreux évaluateurs endogènes en Afrique et dans d'autres parties du monde ont plaidé en faveur de la décolonisation des concepts d'évaluation en plaçant les valeurs endogènes et autres valeurs culturelles au cœur de la recherche et de la pratique en matière d'évaluation (Chilisa & Malunga, 2012 ; Cloete, 2016).

La « CRE se focalise souvent sur qui participe, comment ils/elles participent, à quelle fréquence ils/elles participent, et quelles informations contribuent à l'évaluation et sont considérées comme les plus utiles » (Stickl Haugen & Chouinard, 2019). Cependant, le rôle de la culture a été limité dans l'évaluation de la recherche et des pratiques en Afrique (Chilisa & Malunga, 2012).

Thomas et Parsons (2017) ont estimé que malgré les idées établies en matière de CRE, les pratiques et les approches sont encore en phase d'émergence dans les politiques publiques et les programmes de développement financés par des donateurs. Néanmoins, la CRE gagne du terrain dans les domaines de l'évaluation des processus et des programmes (Hood, Hopson & Kirkhart, 2015).

La CRE tend à proposer un point de vue unique en matière d'activités d'évaluation due à l'inclusion des normes endogènes et d'autres facteurs culturels (McBride, 2011 ; Thomas & Parsons, 2017). Les évaluateurs endogènes africains ont de plus en plus tendance à inclure des valeurs culturellement appropriées dans les cadres d'évaluation sur le continent (Mapitsa & Ngwato, 2020 ; Pophiwa & Saidi, 2022).

Les philosophies d'évaluation adaptées à la culture exigent un changement épistémologique par rapport aux modèles et pratiques d'évaluation contemporains qui limitent souvent la capacité de l'évaluateur à mieux décomposer et démêler les complexités associées aux activités d'évaluation (Thomas & Parsons, 2017). Les approches CRE sont guidées par des valeurs, des concepts et des méthodes culturels distincts ; cependant, le principe sous-jacent principal est d'intégrer les idées, les modèles, les notions et les cadres relationnels culturels aux approches et aux pratiques d'évaluation (Frierson, Hood &

Hughes, 2002 ; Thomas & Parsons, 2017). Les valeurs, idées et pratiques culturelles en matière d'évaluation en Afrique sont au cœur de l'afrocentrisme (Mkabela, 2005), qui trouve ses racines dans les valeurs, normes, proverbes et autres réalités culturelles endogènes.

Les idées d'évaluation culturelle sont susceptibles d'influencer la théorie et la pratique de l'évaluation en Afrique, si l'on en croit les récentes études sur l'évaluation culturelle (Chirau & Ramasobana, 2022 ; Mapitsa & Ngwato, 2020 ; Pophiwa & Saidi, 2022).

Les notions contemporaines en matière d'évaluation semblent pousser les valeurs, les connaissances, les idéaux et autres réalités culturelles de l'évaluation créative vers une voie de modernisation culpabilisante, où les valeurs et philosophies culturelles évaluatives ont tendance à être considérées comme anachroniques dans la recherche et la pratique de l'évaluation. Cependant, plusieurs études ont démontré que les idées afrocentriques en matière d'évaluation ne sont pas anachroniques, mais qu'elles peuvent au contraire enrichir la théorie et la pratique dominantes en matière d'évaluation. L'évaluation devient un phénomène omniprésent ; par conséquent, la nécessité de valeurs contextuelles et de réalités culturelles est devenue primordiale dans la recherche et la pratique de l'évaluation (Chilisa et al., 2016 ; Mbava & Chapman, 2020 ; Pophiwa & Saidi, 2022). L'intégration des valeurs afrocentriques dans la théorie et la pratique de l'évaluation est donc devenue un impératif (Mbava & Chapman, 2020). À quelques exceptions notables près, les activités d'évaluation ont tendance à se concentrer sur les initiatives menées par les bailleurs de fonds au Ghana et en Afrique en général (Chilisa et al., 2012 ; Moore & Zenda, 2012). Ainsi, les lignes directrices, les méthodes et les pratiques d'évaluation sont souvent définies par ces organisations philanthropiques qui ont peu ou pas de connaissances du contexte culturel africain (Chilisa et al., 2012).

Chilisa et al. (2016) ont affirm que les approches euro-américaines en matière d'évaluation n'avaient pas permis de mesurer correctement les résultats des programmes de développement sur le continent. Ainsi, les approches et pratiques d'évaluation actuelles doivent intégrer les populations endogènes et leurs systèmes de savoir

(Chilisa & Mertens, 2021). Chilisa et al. (2016) ont fait remarquer que les théories et méthodes d'évaluation et de recherche euro-occidentales ont tendance à marginaliser et à ignorer la pertinence des systèmes de savoir des anciennes colonies qui ont été historiquement opprimées. Selon cette conception, les anciennes colonies africaines ont des valeurs anachroniques, ce qui tend à amener les évaluateurs à s'interroger sur la pertinence des valeurs culturelles dans l'évaluation (Mbava & Chapman, 2020 ; Pophiwa & Saidi, 2022). Des rapports de force existent également dans l'élaboration des programmes d'évaluation, qui décide du moment où commencer, de l'approche et de la théorie à utiliser. Ces préoccupations portent notamment sur la question de savoir quels sont les connaissances pertinentes (Chilisa et al., 2016) et s'ils sont afrocentriques ou eurocentriques.

Les cours d'évaluation dans l'enseignement supérieur et dans d'autres établissements d'enseignement à travers l'Afrique sont principalement axés sur les théories et les pratiques euro-américaines. Cependant, récemment, certains chercheurs africains, notamment Chilisa et Mertens (2021), Mbava et Chapman (2020), ainsi que Mapitsa et Ngwato (2020), ont lancé divers projets et efforts de recherche visant à renforcer les systèmes de connaissances endogènes et africains dans le domaine de la recherche et de la pratique de l'évaluation. L'intégration des connaissances et de la culture endogènes dans les activités d'évaluation peut favoriser la collaboration entre les populations endogènes et les agences infranationales et financée par des donateurs pour les évaluations de développement communautaire (Mariella et al., 2009). Bowman et Dodge-Francis (2018) ont affirm que le contexte social, politique et culturel au sein des communautés endogènes influence le cadre d'évaluation, susceptible de modifier la stratégie et le niveau de participation aux activités d'évaluation. Mapitsa et Ngwato (2020) ont affirm que les réseaux relationnels endogènes sont essentiels à la conception d'une recherche et d'une pratique d'évaluation durables. D'où la récente volonté d'intégrer les valeurs afrocentriques dans les approches, les méthodes et les pratiques d'évaluation sur le continent.

MÉTHODES ET CONCEPTION DE LA RECHERCHE

Une analyse thématique a été utilisée dans cet article (Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013). Les conclusions présentées ici font partie d'une étude menée en 2021-2022 sur les facteurs influençant l'intégration des valeurs culturelles dans les concepts et les pratiques d'évaluation dans deux régions traditionnelles de l'est du Ghana (voir tableau 1). Au cours des entretiens sur le terrain, plusieurs thèmes de recherche ont été abordés, notamment les réseaux relationnels endogènes, les parties prenantes endogènes, les activités d'évaluation endogènes, la participation des peuples endogènes au développement communautaire, la collecte d'informations endogènes, les mécanismes de retour d'information et les défis liés à l'intégration des valeurs culturelles dans les activités d'évaluation au sein des communautés endogènes.

Domaines d'étude de cas

Sur la base de la validité interne et conceptuelle plutôt que de la validité externe (c'est-à-dire la généralisation), plusieurs approches d'étude de cas ont été adoptées comme méthode d'enquête (Mariotto, Zanni & Moraes, 2014 ; Stewart, 2012). En outre, en utilisant les « critères à quatre dimensions » (crédibilité, fiabilité, confi - mabilité et transférabilité) proposés par Lincoln et Guba (1986), le chercheur a planifié et mené une série d'entretiens semi-structurés avec des informateurs clés. Les entretiens ont été menés auprès de quatre chefs traditionnels (chefs de subdivision, chefs de clan), neuf responsables du développement communautaire, six leaders d'opinion et trois représentants des autorités locales. Afin de dresser un tableau significatif des inconvénients des approches RE endogènes, plusieurs études de cas ont été utilisées, car cette approche permettait au chercheur de comprendre de manière exhaustive les deux communautés endogènes et leur contexte social. L'examen des facteurs d'évaluation communautaire dans ces communautés était essentiel pour identifier certains des défis et proposer des

solutions pragmatiques. L'étude a utilisé deux zones traditionnelles, le Conseil traditionnel d'Akuapim (ATC) et les zones traditionnelles d'Akye-Abuakwa (AATA), situées dans deux zones administratives locales (Akuapim North et Suhum) dans la région de l'est du Ghana, comme études de cas, et un total de 22 participants ont été interrogés dans les deux zones (voir tableau 1).

Approche d'échantillonnage

There was only one sampling strategy used. Within the two local government districts, the two traditional areas were chosen using a convenient sampling technique (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). The key informant interviews (KIIs) and semi-structured interviews with traditional opinion leaders, local government officials and community development leaders both used the same sampling technique.

Outils de collecte de données

La recherche a utilisé plusieurs instruments de collecte de données pour obtenir les informations requises. Les instruments utilisés dans cet article sont décrits dans les sous-sections suivantes.

Entretiens avec les informateurs clés (KII)

En utilisant la méthode KII approfondie (Kumar, 1989), des leaders d'opinion traditionnels ont été interviewés. Ces entretiens ont permis d'obtenir des informations pertinentes auprès de leaders d'opinion locaux bien informés, qui possèdent des connaissances et des perspectives approfondies sur les processus d'évaluation relationnelle endogènes.

Au total, neuf entretiens ont été menés dans les deux zones traditionnelles. Les entretiens ont été enregistrés sur support audio et ont duré entre 45 et 60 minutes chacun. Ils ont ensuite été transcrits pour une analyse plus approfondie. Neuf leaders de développement communautaire ont également participé aux KII.

Tableau 1 : Tableau présentant la région, les districts, les zones traditionnelles et les catégories de participants à l'étude de cas.

Région	Districts et zones traditionnelles	Catégories	De personnes interrogées	Nombre de personnes interrogées
Région de l'est	Akuapim North (AN), Conseil traditionnel d'Akuapim (ATC) (ATCNA)	Chefs traditionnels (chefs de subdivision, chefs de clan)	TATC	2
		Responsables de développement communautaire	CATC	5
		Fonctionnaires municipaux	LOAS	1
		Leaders d'opinion communautaires	COPL	3
	Municipalité de Suhum (SU) (zone traditionnelle d'Akyem-Abuakwa) AATA (ATCSU)	Chefs traditionnels (chefs de subdivision, chefs de clan)	$AATC_{1\&2}$	2
		Responsables de développement communautaire	CATA	4
		Fonctionnaires municipaux	LOSU	2
		Leaders d'opinion communautaires	COPL	3
Total				**22**

Source : données du terrain, 2022-2023

Entretiens semi-structurés

En complément aux entretiens avec les informateurs clés, des entretiens semi-structurés avec communication bidirectionnelle (Creswell, 2017) ont été utilisés pour permettre aux participants d'exprimer leur point de vue sur les procédures d'évaluation communautaire et les défis à relever. En outre, les dialogues communautaires sont des principes clés dans les sociétés traditionnelles. Ainsi, des entretiens semi-structurés ont été menés avec trois (3) représentants des autorités locales qui jouent un rôle clé dans les activités de développement communautaire.

Observations des participants

Afin de garantir un certain niveau d'exactitude, de cohérence et de fi - bilité de l'interprétation des données, une approche d'observation des participants (Sedano et al., 2017) a été utilisée pour recueillir certains aspects des données grâce à la prise de notes minutieuse et à l'enregistrement de la séquence des processus d'évaluation relationnelle. À partir des thématiques suivantes : défis liés à la culpabilité culturelle, dilemme de la dépendance au pouvoir, obstacles à la mondialisation et à la localisation, héritages postcoloniaux, recettes et urbanisation, le chercheur a mené une observation ethnographique en vivant au sein des communautés pendant plus de six mois. Cette technique a permis au chercheur de participer et d'interagir avec les dirigeants des communautés endogènes dans divers contextes sociaux, tout en observant les rassemblements sociaux, les activités individuelles et communautaires dans divers contextes.

Preuves documentaires

En utilisant une approche documentaire dans le cadre de la recherche (Ahmed, 2010) et en triangulant la littérature grise disponible sur les institutions gouvernementales décentralisées traditionnelles et modernes et les activités de développement au Ghana, l'article a complété les données de terrain. À l'aide d'une approche d'analyse de contenu, plusieurs documents, tels que la loi sur la chefferie de 2008

(loi n° 759), qui se concentre sur les intérêts des peuples endogènes et tribaux au Ghana, la loi sur la gouvernance locale de 2016 (loi n° 936), des rapports ministériels, des notes d'orientation et des articles de recherche, ont été analysés.

Résumé des méthodes

Une technique d'analyse thématique a été utilisée dans cet article. À partir de diverses études de cas, nous avons recueilli des données à travers des entretiens avec plusieurs personnes interrogées dans les zones étudiées, en utilisant une technique d'échantillonnage de commodité. Les principaux outils de collecte de données ont été des entretiens avec des informateurs clés et des entretiens semi-structurés. Plusieurs entretiens ont été menés avec des chefs traditionnels, des leaders d'opinion communautaires, des responsables locaux et des membres du développement communautaire, soit un total de 22 participants. En plus des techniques de collecte de données de base, les observations des participants et les preuves documentaires ont été analysées à l'aide de la technique de triangulation des données.

Data analysis approach

Diverses techniques d'analyse qualitative des données ont été utilisées. L'analyse initiale était critique et axée sur la formulation d'un rapport narratif présentant les perspectives locales de l'évaluation, les impasses liées aux théories, aux techniques et aux pratiques, ainsi que les idées qui sous-tendent les dilemmes liés à l'évaluation autochtone. D'autres rapports narratifs ont été rédigés sur les défis liés à l'intégration des normes et pratiques d'évaluation endogènes ou culturelles dans l'évaluation contemporaine. L'approche analytique a adopté des techniques de codage ouvert afin de comparer simultanément les données provenant des deux domaines traditionnels et des administrations locales, dans le but de générer des catégories supplémentaires pertinentes (voir Kenny & Fourie, 2015). L'étude portait sur les liens entre les diffé entes catégories. Le codage axial a donc permis d'identifier les liens évolutifs entre les

catégories (Charmaz, 2017) en réorganisant et en reclassant les codes en fonction de leurs relations.

Les entretiens sur le terrain ont été enregistrés et transcrits à des fins d'analyse. Les transcriptions ont ensuite été étudiées et lues à plusieurs reprises afin de trouver des modèles pertinents pouvant être associés aux diffé entes thématiques et apporter des réponses aux questions de la recherche. Les données de terrain ont été analysées à l'aide de diverses techniques d'analyse qualitative. La technique de triangulation des données (Bengtsson, 2016) a été utilisée pour améliorer la possibilité de contrôler, ou tout au moins d'évaluer, certains des facteurs influençant les conclusions en validant les multiples points de données par une vérification croisée afin de garantir la cohérence des résultats. Les données obtenues lors des entretiens sur le terrain (transcriptions) ont été triangulées avec la littérature documentaire en les lisant plusieurs fois et en trouvant des modèles et des relations au sein et entre les diffé entes données textuelles. Les données documentaires ayant un impact direct sur l'étude ont été triangulées. Le projet de recherche a reçu l'autorisation du Comité d'éthique de la recherche en sciences humaines et sociales de l'Université de Cap occidental, au Cap, en Afrique du Sud (numéro de référence éthique : HS18/6/17).

RÉSULTATS

Cette section poursuit la discussion sur les valeurs culturelles dans l'évaluation et décrit plusieurs dilemmes liés à la compétence culturelle dans l'évaluation, y compris les défis éthiques et conceptuels. En outre, il reste encore beaucoup à faire dans les domaines contemporains de l'évaluation avant de pouvoir intégrer pleinement les facteurs culturels. Bien que les notions d'évaluation ancrées dans les valeurs culturelles aient commencé à être examinées, il semble qu'elles ne soient pas encore largement utilisées et considérées comme efficac dans la recherche et la pratique de l'évaluation.

Cette section aborde les difficulté suivantes : les défis liés à la culpabilité culturelle, le dilemme de la dépendance au pouvoir, les obstacles

liés à la mondialisation et à la localisation, l'héritage postcolonial, les questions de recettes et d'urbanisation qui ont rendu difficil l'intégration des concepts culturels dans les méthodes et pratiques d'évaluation contemporaines au Ghana.

Culpabilité culturelle et dilemmes relatifs aux capacités

Il a été indiqué que la production de connaissances en matière d'évaluation est ancrée dans la supériorité culturelle et souvent dans des valeurs et des idées évaluatives endogènes, et qu'elle est négligée dans le cadre de l'évaluation conventionnelle à cause des controverses inhérentes à la tradition et à la modernité. Au Ghana et en Afrique en général, les idées et les valeurs culturelles font l'objet d'une attention particulière malgré les notions évaluatives inhérentes aux dispositions communautaires et à d'autres réalités culturelles. Malgré les notions et pratiques d'évaluation évidentes qui existent dans les modèles relationnels et les idées culturelles endogènes, certains évaluateurs et institutions internationales de développement résistent à l'adoption des méthodes d'évaluation endogènes à cause des préjugés culturels et d'un désintérêt institutionnalisé. Les éléments évaluatifs dérivés des valeurs, proverbes et autres réseaux relationnels endogènes semblent être ignorés. Une personne interrogée des zones traditionnelles de l'ATC s'est plainte dans l'extrait d'interview suivant :

> « La plupart des gens apprécient les célébrations et les festivals culturels, mais les experts en développement au niveau régional et national ont tendance à négliger l'éthique culturelle lorsqu'il s'agit de développement communautaire et d'activités d'évaluation. Les populations locales sont très peu consultées dans le processus décisionnel en matière d'évaluation et de développement ».[1]

1 Entretien avec un chef traditionnel de l'ATC.

Cette remarque indique que les chercheurs et les experts en développement et en évaluation tendent à négliger les valeurs endogènes, car ils sont souvent pris dans les complexités de la modernisation et la supériorité des valeurs occidentales. Il a également indiqué qu'il existe très peu d'opportunités pour les évaluateurs du développement infranational et les populations endogènes d'apprendre et d'exploiter les approches endogènes en matière de développement et d'évaluation. Un responsable du développement communautaire a en outre déploré que :

> « … les valeurs culturelles et autres idées locales importantes exprimées à travers les modèles relationnels endogènes concernant les activités de développement et d'évaluation communautaires ne sont souvent pas celles privilégiées par les bailleurs de fonds, les experts en développement infranationaux et nationaux[2] ».

La plupart des programmes de développement communautaire sont souvent dirigés et supervisés par des évaluateurs de terrain et des spécialistes de développement qui privilégient les notions d'évaluation euro-occidentales au détriment des valeurs endogènes. Il est clair que la prédilection des décideurs politiques infranationaux pour les structures administratives et de gouvernance traditionnelles les empêche d'intégrer les concepts locaux d'évaluation et de développement dans les structures d'évaluation contemporaines, car ils préfèrent systématiquement les cadres imposés par les bailleurs de fonds.

Disparités entre les pouvoirs et dilemmes de dépendance

Les rapports de force influencent la participation des acteurs locaux et des parties prenantes, ainsi que les connaissances à prendre en compte dans la conception des activités d'évaluation. L'intégration des valeurs culturelles dans la recherche et la pratique de l'évaluation a souvent été associée à la politique du savoir et aux relations de pouvoir. Celles-ci

2 Entretien avec un responsable de développement communautaire de l'ATC

façonnent les connaissances en matière d'évaluation au sein et entre les structures relationnelles endogènes et les institutions infranationales. Cela a été expliqué par un leader d'opinion traditionnel dans cet extrait d'entretien :

> « … les structures relationnelles endogènes servaient autrefois d'institutions de gouvernance et de redevabilité [sociale]. Elles sont toujours influentes aujourd'hui, mais elles ont peu de pouvoir pour influencer l'intégration des valeurs culturelles dans la prise de décision et l'évaluation des activités de développement communautaire. Les institutions de développement des administrations locales [qui préfèrent les dispositifs contemporains de développement et d'évaluation] exercent un pouvoir disproportionné [par rapport aux dispositifs relationnels locaux] .[3] »

Alors que la plupart des réseaux relationnels locaux (voir figu e 1) et autres cadres sociaux étaient autrefois utilisés, nombre d'entre eux ont été considérés comme obsolètes par l'introduction des systèmes décentralisés des gouvernements locaux. En conséquence, des organismes gouvernementaux locaux dirigés par l'État ont été créés afin d'intégrer les concepts de développement et d'évaluation dans la recherche et la pratique du développement et de l'évaluation communautaires. En matière de participation communautaire, d'activités d'évaluation et de responsabilité sociale, des dynamiques de pouvoir sont également présentes au sein des systèmes relationnels locaux, comme l'indique la figu e 1. Dans l'extrait d'entretien suivant, un responsable du développement communautaire fait l'observation suivante :

> «Nous avons tendance à trop mettre l'accent sur les valeurs modernes au détriment des systèmes de valeurs locaux en matière de développement, d'évaluation, de participation et de redevabilité, mais nous savons tous que celles-ci ont échoué. […] Les agences gouvernementales locales sont fondées sur ces

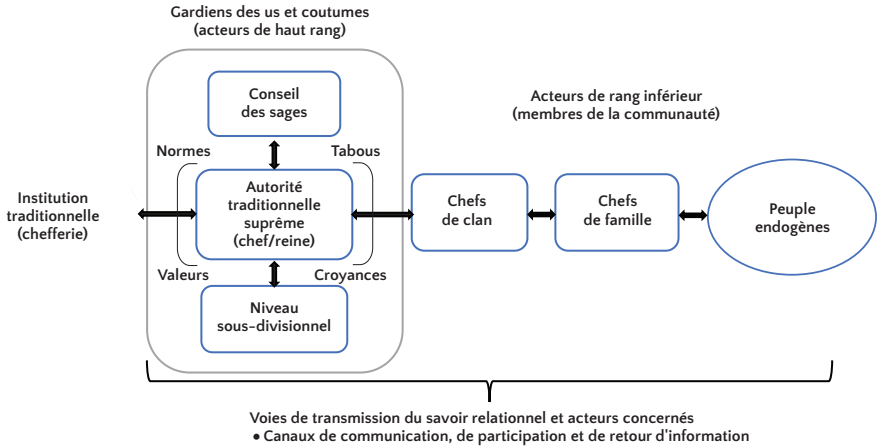
3 Entretien avec un leader d'opinion traditionnel de l'AATA

> idéaux de développement modernes, et nous sommes directement ou indirectement contraints de nous y conformer plutôt qu'à nos valeurs culturelles [arrangements relationnels] [4]»

Les pratiques et modèles d'évaluation utilisés pour évaluer les activités communautaires sont influencés par les valeurs d'évaluation euro-américaines, qui ont été imposées par les institutions de développement infranationales, mais qui ne sont pas en phase avec les pratiques de développement et d'évaluation sensibles à la culture.

La participation des parties prenantes relationnelles dans les contextes locaux est influencée par les rapports de force entre les parties prenantes de haut niveau (les garants des traditions endogènes) et celles de bas niveau (les membres des communautés locales) dans les six niveaux hiérarchiques au niveau local, qui comprennent les chefs ou reines, les chefs de subdivision, le conseil des sages, les chefs de clan, les chefs de famille et les populations endogènes, comme indiqué dans la figu e 1.

Figure 1 : Connaissances relationnelles locales, voies de communication et de retour d'information.



Source : Boadu (2023)

4 Entretien avec un responsable du développement communautaire de l'ATC

Dilemmes liés à l'asymétrie entre contemporanéité et indigénisation

L'acceptation croissante de l'intégration des idées locales dans la forme, la nature et la pratique de l'évaluation prouve que les deux approches peuvent être complémentaires, même si les pratiques contemporaines et culturellement pertinentes en matière de développement et d'évaluation semblent être en contradiction les unes avec les autres. Un chef traditionnel a déclaré :

> « … Vous ne pouvez pas ignorer les peuples endogènes, leur culture, leurs systèmes de connaissances, leurs normes et leurs valeurs. Les politiques locales sont souvent élaborées par la municipalité et mises en œuvre dans un contexte endogène ; cependant, ces politiques ne sont couronnées de succès que lorsqu'elles tiennent compte des philosophies et des systèmes de croyances culturels[5]. »

Bien que les peuples endogènes continuent d'accorder une grande importance à leurs croyances traditionnelles, les cultures considérées dans le cadre de cette étude ne sont pas totalement exemptes des effets du développement moderne et des notions d'évaluation. Un chef traditionnel a dénoncé le manque de reconnaissance des normes, des pratiques et des connaissances des peuples endogènes :

> « Les sociétés endogènes ne sont pas opposées aux notions d'évaluation et de développement ; nous voulons simplement que nos idéaux, nos langues et nos systèmes de valeurs endogènes soient reconnus. Beaucoup de choses ont changé au fil des ans, mais je ne pense pas que nous abandonnions nos valeurs culturelles et nos traditions, car nous sommes identifiés par ces croyances socioculturelles et ces systèmes de valeurs. [6]»

5 Entretien avec un chef traditionnel de l'AATA

6 Entretien avec un chef traditionnel de l'AATA

Les peuples endogènes continuent de chérir leurs idéaux socioculturels, notamment la redevabilité communautaire, le dialogue, la collaboration et la recherche du consensus, mais ils accepteront ouvertement les concepts modernes de développement et d'évaluation à condition que ces derniers reconnaissent l'importance des valeurs endogènes. Les problèmes linguistiques et de communication ont également entravé l'intégration des valeurs endogènes dans les systèmes d'évaluation, car les langues endogènes et certains lexiques, proverbes et axiomes, ne correspondent souvent pas aux conceptions évaluatives classiques, ce qui entraîne des malentendus ou une perte de sens. Même si les théories d'évaluation endogènes et contemporaines sont très diffé entes, elles peuvent être utilisées conjointement pour évaluer les initiatives communautaires afin de garantir leur pé ennité.

Dilemmes hérités de l'époque coloniale

La plupart des activités de développement communautaire et d'évaluation sont souvent enlisées dans l'héritage colonial local ; ainsi, les initiatives d'évaluation ancrées dans les valeurs locales ont tendance à être relativement peu ou pas du tout prises en compte dans les approches, concepts et pratiques de développement et d'évaluation déjà biaisés. Un leader traditionnel en matière de développement a déclaré dans l'extrait d'interview que :

> « Les activités de développement communautaire sont souvent enlisées dans des initiatives infranationales et les directives d'évaluation sont souvent initiées par les agents de terrain. Les valeurs culturelles et les réseaux sociaux existants, lorsqu'ils sont utilisés, sont souvent modifiés par les agents de terrain, mais ne reçoivent pas la reconnaissance qu'ils méritent.[7] »

La citation précédente semble indiquer une appropriation culturelle et est injuste envers les peuples endogènes. Elle implique également que le

7 Entretien avec un leader traditionnel en matière de développement de l'AATA

discours actuel sur la décolonisation parmi plusieurs chercheurs endogènes, qui se concentre sur des tentatives d'évaluation respectueuses de la culture, sera vain si les universitaires non endogènes et l'élite locale continuent à rejeter la pertinence des relations et des pratiques endogènes. La préférence pour les idées contemporaines de développement et d'évaluation et la négligence des systèmes de connaissances des peuples endogènes par l'élite éduquée, tant au niveau infranational qu'au niveau national, pourrait constituer un obstacle au discours actuel sur la décolonisation.

Nous avons constaté que les deux sociétés utilisent en partie des mécanismes de développement communautaire et d'évaluation fondés sur des principes euro-américains. Les institutions relationnelles endogènes et d'autres principes sociaux tels que l'Ubuntu, le dialogue, l'esprit communautaire, la recherche du consensus, la collaboration, l'auto-organisation, utilisés auparavant, sont remis en cause par les concepts et les notions occidentaux. Un chef traditionnel a déclaré dans le cadre de l'entretien qui suit :

> « […] les structures relationnelles et les valeurs des peuples endogènes n'ont jamais pleinement acquis leur place dans le contexte sociopolitique actuel. Les valeurs des peuples endogènes continuent d'être scrutées par les entités infranationales, ce qui crée des conflits plutôt que des collaborations entre les autorités endogènes et locales quant à savoir qui doit dominer en matière de connaissances et de pouvoir. [8] »

Cette citation indique que la colonisation a modifié les rôles des institutions relationnelles endogènes et de leurs systèmes de connaissances. En outre, les systèmes sociaux, politiques et économiques actuels ont encore réduit l'utilisation des systèmes de connaissances et des institutions endogènes.

8 Entretien avec un leader traditionnel en matière de développement de l'AATA

Dilemme de la participation, de la mobilisation et de la représentation des peuples endogènes

Malgré l'existence de solides réseaux sociaux au sein des communautés endogènes, la participation et la représentation des populations endogènes font parfois défaut, ce qui se traduit par une inclusion symbolique plutôt que par une participation significative. Les résultats de l'étude ont montré que l'auto-organisation, le dialogue, la collaboration, les cercles de discussion, les réseaux sociaux et les rassemblements communautaires sont des principes endogènes fondamentaux pour la prise de décision et l'évaluation en matière de développement communautaire. Cependant, ils sont devenus difficile à mettre en pratique à cause de la négligence des autorités infranationales de développement et l'urbanisation rapide des deux communautés endogènes. Il est devenu difficil pour les populations endogènes de s'organiser et de se mobiliser rapidement pour des initiatives communautaires. Cela a également entravé le « travail communautaire » (activités bénévoles communautaires) en tant que pratique de développement, d'évaluation et de collecte de fonds autochtone. Comme l'a déclaré un chef traditionnel de l'AATA dans l'extrait d'entretien ci-dessous :

> « Les réseaux sociaux utilisés pour le "travail communautaire" [activités communautaires] au sein des sociétés endogènes deviennent de plus en plus difficile à utiliser à cause de l'urbanisation rapide de ces zones.[9] »

Le chef traditionnel a également souligné que :

> « Au lieu des crieurs publics endogènes, les zones traditionnelles utilisent désormais des systèmes de sonorisation ; cependant, il devient également plus difficil d'inciter les gens à participer volontairement à ces activités bénévoles de développement communautaire et d'en assurer le suivi .[10]»

9 Entretien avec un chef traditionnel de l'ATC

10 tien avec un chef traditionnel de l'AATA

De plus, un chef traditionnel de l'ATC a insisté sur l'urbanisation et les problèmes connexes qui érodent progressivement la valeur culturelle du « travail communautaire » au sein des communautés endogènes :

> « Auparavant, les chefs traditionnels pouvaient mobiliser leurs communautés pour une bonne cause avec plus d'autorité, de contrôle et d'influence. Les crieurs publics pouvaient rapidement transmettre une annonce à chaque subdivision lorsque les zones traditionnelles étaient petites[11].»

Le chef traditionnel a apporté également des éclaircissements sur les systèmes de décentralisation au sein des zones endogènes :

> « … Les structures politiques décentralisées sont responsables de nombreux changements au sein des sociétés endogènes. Alors que les autorités locales sont principalement chargées d'organiser leurs administrés, les chefs traditionnels ont un pouvoir limité pour le faire[12]. »

Les communautés décentralisées ont un grand potentiel de développement, mais elles ont certaines incidences sur les systèmes de mobilisation endogènes, comme le montre l'extrait d'entretien ci-dessus. Les concepts de développement et d'évaluation endogènes ont le potentiel d'atteindre les résultats escomptés si les processus de conception, de mise en œuvre et d'évaluation sont décentralisés, ce qui nécessite des ressources matérielles et financiè es. Un chef traditionnel de l'AATC a déclaré :

> « … Les peuples endogènes avaient l'habitude de mobiliser leurs ressources financiè es, mais ce n'est plus le cas aujourd'hui ; les institutions gouvernementales locales ont pris cette responsabilité. Beaucoup de choses ont changé à cause de l'urbanisation et de la décentralisation des institutions gouvernementales[13]. »

11 Entretien avec un chef traditionnel de l'ATC

12 Entretien avec un chef traditionnel de l'ATC

13 Entretien avec un chef traditionnel de l'AATC.

Bien que l'urbanisation soit source de progrès, elle menace également les modes endogènes de mobilisation des richesses et d'auto-organisation, comme le souligne la citation précédente.

DISCUSSION

Les évaluateurs endogènes et non endogènes sont confrontés à des difficultés en matière d'appropriation, d'implication et de pertinence des normes et valeurs d'évaluation lorsqu'ils intègrent les connaissances endogènes dans les processus d'évaluation, comme l'ont observé de nombreux chercheurs (voir Visse et al., 2012; Chilisa et al., 2016; Bowman & Dodge-Francis, 2018; Mbava & Chapman, 2020). Des tensions apparaissent souvent, en particulier lorsque les peuples endogènes se sentent exclus des procédures décisionnelles ou lorsque les cadres d'évaluation contemporains ne tiennent pas compte de leurs systèmes de valeurs et d'autres réalités culturelles. Les idées d'évaluation dans les deux zones étudiées sont ancrées dans des idées culturelles et des modèles de relations sociales (voir figu e 1); cependant, ces idéaux sont souvent directement ou indirectement négligés par les évaluateurs non endogènes. Bien que le résultat réel du processus de décolonisation de l'évaluation ne soit pas encore atteint, la quête permanente visant à décoloniser les paradigmes d'évaluation afin de contextualiser une approche culturellement sensible de la recherche et de l'évaluation est un pas dans la bonne direction. Cet article a identifié plusieurs facteurs qui ont influencé l'intégration des valeurs et des philosophies culturelles d'évaluation dans la recherche et la pratique en matière d'évaluation.

Ce sont les populations endogènes, et non les organismes de développement infranationaux, qui tendent le plus à comprendre et à utiliser les valeurs d'évaluation culturelles. Ces derniers encouragent les valeurs occidentales établies, fondées sur la richesse et le pouvoir, qui sont souvent mises en avant par les bailleurs de fonds et les évaluateurs du développement, au détriment des valeurs d'évaluation afrocentriques, comme l'ont également observé Chilisa et al. (2016) et

Gaotlhobogwe et al. (2018) dans leurs études respectives en Afrique. Il est donc nécessaire de décoloniser les méthodologies, car elles sont culturellement biaisées et n'ont pas réussi à mesurer ou à prédire les résultats des évaluations en Afrique (Chilisa et al., 2016). Néanmoins, des disparités de pouvoir et de richesse existent au sein des mécanismes relationnels endogènes, qui influencent souvent le moment où l'évaluation est lancée, qui y participe, par qui, pour qui et comment (voir figu e 1), et elles sont souvent culturellement biaisées.

Malgré les efforts déployés par les évaluateurs endogènes pour intégrer les valeurs afrocentriques dans les stratégies d'évaluation conventionnelles, on constate un mépris apparent pour les valeurs évaluatives endogènes. Ces dernières tendent à percevoir les premières approches comme anachroniques et susceptibles de nuire à l'intégration des valeurs culturelles dans la recherche et la pratique en matière d'évaluation. De même, les pratiques et les cadres d'évaluation utilisés pour mesurer les activités de développement communautaire au sein des deux sociétés endogènes sont influencés par les notions d'évaluation dominantes, bien qu'ils ne soient pas en phase avec les valeurs culturelles en matière d'évaluation. Des études similaires menées dans d'autres régions d'Afrique ont montré que la recherche et la pratique en matière d'évaluation sont axées sur les idéaux euro-américains de mesure, mais qu'il est nécessaire de décoloniser ces normes afin que les méthodes et pratiques d'évaluation soient centrées sur l'Afrique (Chirau & Ramasobana, 2022 ; Mapitsa & Ngwato, 2020).

La valeur des techniques endogènes et conventionnelles de collecte de données, des voies de distribution et des mécanismes de rétroaction au sein des communautés traditionnelles est évidente. Pour la collecte d'informations et la fourniture de rétroaction dans les deux zones étudiées, les « messagers » traditionnels et les systèmes de sonorisation contemporains se sont avérés efficace (voir figu e 1). Pour garantir une évaluation efficac et durable, il doit y avoir une synergie entre les valeurs d'évaluation dominantes et endogènes, y compris les outils innovants de collecte de données. De plus, Chilisa et al. (2016) ont estimé que l'évaluation dans le contexte autochtone est susceptible

d'atteindre les résultats escomptés lorsque les stratégies et les procédures sont ancrées dans les valeurs culturelles spécifiques au contexte

Il a été démontré que les systèmes de connaissances relationnelles et les valeurs endogènes, tels qu'indiqués dans la figu e 1, sont affaiblis par la fragilisation des réseaux sociaux et l'urbanisation rapide dans les deux zones étudiées. Cela a limité l'influence des valeurs socioculturelles et des liens ethniques au sein et entre les parties prenantes disposant d'un pouvoir plus ou moins important (voir figu e 1). Les réseaux sociaux endogènes qui soutiennent la plupart des activités endogènes, telles que la prise de décision, le dialogue, la collaboration, l'auto-organisation et la recherche de consensus sont érodés à cause de la rapide suburbanisation et de l'urbanisation des deux communautés.

Les activités d'évaluation au sein des communautés étudiées se sont avérées être ancrées dans la valeur autochtone de la connaissance et du pouvoir. Au sein des six structures relationnelles, comme indiqué à la figu e 1, il existe un certain niveau de dynamique de pouvoir entre les « acteurs puissants » et les « acteurs moins puissants » en ce qui concerne la prise de décision et les activités d'évaluation en matière de développement communautaire. Les voies relationnelles de la connaissance servent de base à la prise de décision et aux activités d'évaluation de la communauté. Une dynamique similaire de pouvoir et de connaissance a été observée entre les institutions locales et les agences de développement infranationales au sein des collectivités locales. Les institutions infranationales tendent à négliger les valeurs endogènes, bien qu'elles soient très diffé entes des notions contemporaines de développement et d'évaluation. Les décideurs politiques infranationaux ont du mal à intégrer les concepts endogènes d'évaluation et de développement dans les structures d'évaluation contemporaines en raison de leur préférence pour les cadres axés sur les donateurs, principalement due à leur préférence pour les structures administratives et de gouvernance conventionnelles.

La participation et la représentation des peuples endogènes sont souvent négligées, ce qui se traduit par une inclusion symbolique plutôt que par une véritable participation dans les contextes endogènes, malgré l'existence de réseaux relationnels solides qui soutiennent la

mobilisation et la participation communautaires. La mobilisation des atouts endogènes présente un grand potentiel pour les activités de développement communautaire et d'évaluation au sein des sociétés endogènes, mais elle a été affaiblie par la mise en place d'unités de génération de revenus au niveau des collectivités locales, qui ont tendance à favoriser les entités infranationales au détriment des sociétés locales. De même, la mobilisation communautaire et l'auto-organisation dans le contexte autochtone sont entravées par l'urbanisation rapide, qui tends à limiter l'influence et le contrôle des mécanismes relationnels et sociaux de responsabilité endogènes. Ces deux facteurs tendent à limiter les efforts des peuples endogènes à intégrer les modèles socioculturels et autres modèles relationnels dans les activités contemporaines de développement et d'évaluation (voir figu e 1). Les institutions contemporaines de gouvernance et de développement au sein des sociétés endogènes ont été perçues comme ayant compromis les valeurs culturelles dans la prise de décision, la mise en œuvre et l'évaluation du développement communautaire. Même si les peuples endogènes chérissent leurs valeurs culturelles, les concepts contemporains et les systèmes de gouvernance compromettent parfois leur utilité dans les pratiques d'évaluation.

Les concepts et théories occidentaux exercent une certaine influence sur les systèmes décentralisés de création et d'évaluation existant dans les zones étudiées. De même, les dispositifs d'évaluation adoptés par les institutions infranationales dans les contextes endogènes n'échappent pas à cette règle. L'appel lancé par les évaluateurs et chercheurs locaux en faveur de la décolonisation et de l'intégration des valeurs endogènes est également recommandé par l'étude de Chilisa et al. (2016) en Afrique. On a constaté que les institutions de développement infranationales préfèrent les approches et les concepts contemporains d'évaluation et de développement au sein des communautés endogènes, au détriment des valeurs endogènes et culturelles que ces dernières considèrent comme dépassées. Les peuples endogènes, cependant, attachent une grande importance à leurs réseaux sociaux et à d'autres valeurs culturelles qui influencent les sociétés, telles que les activités de « travail communautaire » et la responsabilité sociale.

Néanmoins, les valeurs endogènes et les réalités culturelles ne sont souvent pas prises en compte dans les cadres d'évaluation traditionnels, alors qu'elles pourraient avoir un impact significatif sur le développement des connaissances en matière d'évaluation au Ghana et dans toute l'Afrique. À cause de l'indiffé ence institutionnelle et des préjugés culturels, certains évaluateurs et organisations internationales de développement s'opposent à l'utilisation de techniques d'évaluation endogènes malgré ces réalités culturelles en matière d'évaluation, comme l'ont observé Boadu et Ile (2023).

Les communautés endogènes utilisées comme études de cas ont souvent recours à des valeurs culturelles et à des modèles relationnels endogènes lorsqu'il s'agit de prendre des décisions en matière de développement communautaire, de responsabilité sociale et d'activités d'évaluation (voir figu e 1). Cependant, les relations sociales ou les systèmes de réseaux et autres valeurs culturelles sont affaiblis par les institutions infranationales établies, telles que les conseils de coordination régionaux et les assemblées de district, qui sont davantage guidées par les principes occidentaux. Cette conclusion est conforme à l'étude de Chilisa et Mertens (2021), qui ont constaté que les philosophies de prise de décision et d'évaluation en matière de développement ne sont pas exemptes de notions géopolitiques et occidentales. Les peuples endogènes ont cherché à intégrer leurs valeurs et pratiques socioculturelles dans les activités contemporaines de prise de décision et d'évaluation en matière de développement. Cela correspond aux conclusions des études de Mapitsa et Ngwato (2020) et de Chilisa et Mertens (2021), qui montrent que les activités d'évaluation sont améliorées et pérennisées lorsque les valeurs socioculturelles sont ancrées dans la pratique de l'évaluation.

CONCLUSION

L'existence d'idées et de modèles relationnels endogènes en matière d'évaluation dans les zones étudiées ne fait aucun doute ; cependant, les résultats ont montré que l'intégration de ces théories, méthodes et

pratiques d'évaluation dans les cadres d'évaluation a été entravée par plusieurs problèmes, notamment les questions de modernisation, les disparités de pouvoir, la mondialisation et la localisation, l'héritage postcolonial, les ressources financiè es et les dilemmes liés à l'urbanisation. En outre, les idées et les concepts d'évaluation afrocentriques sont souvent négligés au profit des principes d'évaluation euro-américains. Les évaluateurs et les chercheurs non endogènes tendent à mettre l'accent sur les cadres d'évaluation contemporains, qui trouvent souvent leurs racines dans la richesse et le pouvoir, au détriment des principes d'évaluation des peuples endogènes. La notion est que les cadres contemporains ne se sont pas révélés être une mesure fiable de l'évaluation. Les héritages postcoloniaux dans les zones étudiées fragilisent souvent le discours sur la décolonisation des philosophies d'évaluation dominantes parmi les évaluateurs et chercheurs endogènes. Les évaluateurs non endogènes, les chercheurs et l'élite éduquée au niveau des administrations locales préfèrent souvent les approches classiques d'évaluation et de développement aux philosophies endogènes, ce qui va à l'encontre du discours actuel sur la décolonisation. En outre, les structures relationnelles endogènes sont souvent négligées, directement ou indirectement, par les héritages sociaux, culturels, politiques et économiques du passé, malgré les initiatives d'évaluation contenues dans les modèles relationnels endogènes et d'autres réalités culturelles au sein des milieux endogènes. Malgré les contraintes décrites, le développement de cadres et d'activités d'évaluation endogènes au Ghana et dans d'autres régions d'Afrique a considérablement bénéficié des vastes philosophies et structures relationnelles endogènes. Celles-ci comprennent l'esprit communautaire, la confiance mutuelle, la recherche du consensus, la copropriété, l'auto-organisation et la responsabilité sociale. Ces valeurs sont ancrées dans l'évaluation sensible à la culture, le suivi et l'évaluation communautaires, l'évaluation participative « tribale », l'évaluation de la responsabilité et les évaluations de l'autonomisation. Afin de générer des mesures et des résultats d'évaluation efficace et efficients une synergie entre les approches, les notions et les pratiques d'évaluation euro-américaines et endogènes élargira généralement les procédures et les activités d'évaluation.

Notes are like this also in English but I don't see the point, given that the footnotes say the same thing.

Notes

1. Entretien avec un responsable de développement communautaire de l'ATC.
2. Entretien avec un responsable de développement communautaire de l'ATC.
3. Entretien avec un responsable de développement communautaire de l'AATA.
4. Entretien avec un responsable de développement communautaire de l'ATC.
5. Entretien avec un responsable de développement communautaire de l'AATA.
6. Entretien avec un responsable de développement communautaire de l'AATA.
7. Entretien avec un responsable de développement communautaire de l'ATC.
8. Entretien avec un responsable de développement communautaire de l'AATA.
9. Entretien avec un chef traditionnel de l'AATA.
10. Entretien avec un membre de la communauté de développement de l'ATC.
11. Entretien avec un chef traditionnel de l'ATC
12. Entretien avec un chef traditionnel de l'AATC
13. Entretien avec un chef traditionnel de l'AATC

** *Cet article a été initialement publié dans la Revue africaine d'évaluation et a été adapté pour le Manuel de l'évaluation « Made in Africa », un projet mené par l'Association africaine d'évaluation (AfrEA).*

Why 2 asterisks here? Not referenced from anywhere.

RÉFÉRENCES

Ahmed, J.U., 2010, « Méthode de recherche documentaire : Nouvelles dimensions », *Revue Indus de gestion et sciences sociales* 4(1), 1-14.

Akanbang, B.A.A. & Abdallah, A.I., 2021, « Suivi et évaluation participatifs dans les collectivités locales : Étude de cas du district de Lambussie,

au Ghana », *Journal du Commonwealth sur la gouvernance locale (journal électronique)* (25), 40-55. https://doi.org/10.5130/cjlg.vi25.8037

Bengtsson, M., 2016, « NursingPlus Open Comment planifier et réaliser une étude qualitative à l'aide de l'analyse de contenu », NursingPlus Open2, 8-14. https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001

Boadu, E.S., 2022, « Connaissances endogènes et développement communautaire en Afrique : Un cadre pour explorer les approches, les philosophies et les pratiques au Ghana », dans M.F. Mbah, W. Leal Filho & S. Ajaps (eds.), *Méthodologies, recherches et pratiques indigènes pour le développement durable,* pp. 145-164, Springer International Publishing, Cham.

Boadu, E.S. & Ile, I., 2023, « Innovation en matière d'évaluation en Afrique : Vers des philosophies, méthodes et pratiques d'évaluation endogènes (IRE) au Ghana », *Revue africaine des sciences, technologies, innovation et développement* 15(5), 1-13. https://doi.org/10.1080/20421338.2023.2173864

Bowman, B.N.M. & Dodge-Francis, C., 2018, « Évaluation adaptée à la culture autochtone et gouvernements tribaux : Comprendre la relation', *Nouvelles orientations pour l'évaluation* 159, 17-31. https://doi.org/10.1002/ev.20329

Bowman, N.B.M., 2018, « S'inspirer du passé, mais tourné vers l'avenir : honorer le sacré et faire valoir la souveraineté dans l'évaluation autochtone », *Revue américaine d'évaluation* 39(4), 543-568. https://doi.org/10.1177/1098214018790412

Bowman, N., 2019, « Évaluation de nation à nation : gouvernance, souveraineté autochtone et pensée systémique à travers des évaluations endogènes adaptées à la culture », *Revue canadienne d'évaluation des programmes* 34(2), 343-356. https://doi.org/10.3138/cjpe.67977

Bowman, N.R., Francis C.D. & Tyndall M. 2015, 'Évaluation autochtone adaptée à la culture : une approche pratique pour évaluer les projets endogènes dans le contexte des réserves des tribus', in S. Hood, R. Hopson & H. Frierson (eds.), *Poursuivre le cheminement vers le repositionnement de la culture et du contexte culturel dans la théorie et la pratique de l'évaluation,* pp. 335-359, l'âge de l'information.

Breidlid, A., 2009, « Culture, systèmes de connaissances endogènes et développement durable : Une vision critique de l'éducation dans un contexte africain », *Revue internationale du développement de l'éducation* 29(2), 140-148. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.09.009

Brown, M.A. & Lallo, S.D., 2020, « Les cercles de discussion : une pratique d'évaluation adaptée à la culture », *Revue américaine d'évaluation* 20(10), 1-17. https://doi.org/10.1177/1098214019899164

Charmaz, K. 2017, « Le pouvoir de la théorie constructiviste fondée sur les données empiriques pour la recherche critique », *Recherche qualitative* 23(1), 34-45. https://doi.org/10.1177/1077800416657105

Chilisa, B., 2015, *Document de synthèse sur le concept d'évaluation « Made in Africa »*, *Association africaine d'évaluation,* consulté le 7 mai 2023, sur https://afrea.org/wp-content/uploads/2018/06/MAE2-Final-31st-august.pdf.

Chilisa, B., Major, T.E., Gaotlhobogwe, M. & Mokgolodi, H., 2016, « Décoloniser et indigéniser les pratiques d'évaluation en Afrique : Vers des approches africaines d'évaluation relationnelle », *Revue canadienne d'évaluation des programmes* 30(3), 313-328. https://doi.org/10.3138/cjpe.30.3.05

Chilisa, B. & Malunga C., 2012, « Évaluation « Made in Africa » : découvrir les racines africaines dans la théorie et la pratique de l'évaluation», Présentation au Forum africain des leaders d'opinion sur l'évaluation pour le développement ; Développer le leadership éclairé en Afrique, The Bellagio Centre, 14 -17 novembre.

Chilisa, B. & Mertens, D.M., 2021, « Cadres d'évaluation endogènes élaborés en Afrique : lutter contre la violence épistémique et contribuer à la transformation sociale », *Revue américaine d'évaluation* 42(2), 241-253. https://doi.org/10.1177/1098214020948601

Chilisa, B. & Preece, J., 2005, *Méthodes de recherche pour les éducateurs d'adultes en Afrique,* Pearson Afrique du Sud, Le Cap.

Chirau, T.J. & Ramasobana, M., 2022, « Facteurs inhibant la maturité et la pratique de l'évaluation « made in Africa », *Revue africaine d'évaluation* 10(1), a627. https://doi.org/10.4102/aej.v10i1.627

Cloete, F., 2016, « Développer une approche d'évaluation des programmes ancrée en Afrique », *Revue africaine des affai es publiques* 9(4), 55-70.

Cloete, F. & Auriacombe, C., 2019, « Revisiter la décolonialité pour une recherche et une évaluation plus efficaces » *Revue africaine d'évaluation* 7, 1-10. https://doi.org/10.4102/aej. v7i1.363.

Cram, F., 2018, « Conclusion : Leçons sur l'évaluation autochtone », *Nouvelles orientations pour l'évaluation* 2018(159), 121-133. https://doi.org/10.1002/ev.20326

Cram, F., Chilisa, B. & Mertens, D.M., 2013, « Le voyage commence. Les voies indigènes vers la recherche sociale : Voix d'une nouvelle génération », dans D.M. Mertens, F. Cram & B. Chilisa (eds.), *Les voies endogènes vers la recherche sociale : Voix d'une nouvelle génération*, pp. 11-40, Left Coast Press, Walnut Creek, CA.

Creswell, J.W., 2017, *Conception de la recherche : Approches qualitatives, quantitatives et méthodes mixtes*, pp. 203-224, Sage, Thousand Oaks, CA.

Easton, P.B., 2012, « Identifier l'impulsion évaluative dans la cultu e locale : Perspectives tirées des proverbes d'Afrique de l'Ouest », *Journal américain d'évaluation* 33(4), 515-531. https://doi.org/10.1177/1098214012447581

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. 2016, « Comparaison entre l'échantillonnage de commodité et l'échantillonnage raisonné », *Revue américaine de statistiques théoriques et appliquées* 5(1), 1-5. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11

Frierson, H., Hood, S. & Hughes, G., 2002, « Stratégies portant sur l'évaluation adaptée à la culture », in J.F. Westat (ed.), *Le manuel convivial 2002 pour l'évaluation de projets,* pp. 63-73, Fondation nationale pour la science, Arlington, VA.

Gaotlhobogwe, M., Major, T., Koloi-Keaikitse, S. & Chilisa, B., 2018. « Conceptualiser l'évaluation dans le contexte africain », Nouvelles *orientations pour l'évaluation* 159, 47-62.

Gildemyn, M., 2014, « Comprendre l'influence du suivi et de l'évaluation indépendants effectués par la société civile au niveau des districts : une étude de cas du Ghana », *Journal américain d'évaluation* 35(4), 507-524. https://doi.org/10.1177/1098214014525257

Goyena, R. & Fallis, A., 2019, « Évaluation adaptée à la culture autochtone et administrations endogènes : Comprendre la relation », *Journal d'information et de modélisation chimiques* 53(9), 1689-1699.

Hood, S., Hopson R. & Frierson H. (eds.), 2015, *Poursuivre le voyage visant à repositionner la culture et le contexte culturel dans la théorie et la pratique de l'évaluation*, l'Ère de l'information, Charlotte, NC.

Hopson, R.K., 2012, « Reprendre possession des connaissances marginalisées : une évaluation adaptée à la culture dans le contexte actuel », dans K. Ryan & J.B. Cousins (eds.), *Le manuel international SAGE sur l'évaluation éducative*, pp. 429-446, Sage, Thousand Oaks, CA.

Jeng, A., 2012, « Renaissance, restauration et réhabilitation: Le potentiel des modèles d'évaluation et de développement centrés sur l'Afrique » au

Forum des leaders d'opinion africains sur l'évaluation et le développement, Bellagio, Italie.

Kenny, M. & Fourie, R., 2015, « Contraste entre la théorie classique, straussienne et constructiviste : Conflits méthodologiques et philosophiques opposant la théorie classique, straussienne et constructiviste », *Le rapport qualitatif* 20(8), 1270-1289. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2251

Khumalo, N. B. & Baloyi, C., 2017, « Les connaissances endogènes africaines : une ressource sous-utilisée et négligée pour le développement », *Philosophie et pratique des bibliothèques* 1663, 1-15 consulté le 12 avril 2023, sur https://digitalcom-mons.unl.edu/libphilprac/1663/

Kumar, K., 1989, *Réalisation d'entretiens avec des informateurs clés dans les pays en développement*, pp. 1-40, Agence pour le développement international, Washington, DC.

Letendre, A. & Caine, V., 2004, « Passer de la lecture au questionnement : Quelques réflexions sur l'éthique, la echerche et les peuples endogènes », *Pimatiisiwin* 2(1), 1-32. https://doi.org/10.7939/R3154DW20

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G., 1986, « Mais est-ce rigoureux ? Fiabilité et authenticité dans l'évaluation naturaliste », *Nouvelles orientations pour l'évaluation des programmes* 1986(30), 73-84. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ev.1427

Mapitsa, C.B. & Ngwato, T.P., 2020, « Ancrer les lignes directrices d'évaluation dans l'éthique relationnelle : Leçons tirées de l'Afrique » *Revue américaine d'évaluation* 41(3), 404-419. https://doi.org/10.1177/1098214019859652

Mariella, P., Brown, E., Carter, M. & Verri, V., 2009, « Recherche participative axée sur les communautés endogènes : État des lieux et stratégies potentielles pour l'avenir », *Revue de recherche et de pratique sur les disparités en matière de santé* 3(2), 41-58. https://digitalscholarship.unlv.edu/jhdrp/vol3/iss2/4

Mariotto, F.L., Zanni, P.P. & Moraes, G.H.S., 2014, « Quelle est l'utilité d'une étude de cas unique dans la recherche en gestion ? », R*evue de gestion d'entreprise* 54(4), 358-369. https://doi.org/10.1590/S0034-759020140402

Mbava, N.P., 2019, « Changer le statu quo : l'Afrique influence l'évaluation mondiale », in J. Musumba (ed.), *Évaluations « Made in Africa ». Volume 1 : Approches théoriques*, pp. 12-21, Questions d'évaluation de la Banque africaine de développement, 3e trimestre, Abidjan.

Mbava, N.P. & Chapman, S., 2020, 'Adapter l'évaluation réaliste aux critères d'évaluation « Made in Africa », *Revue africaine d'évaluation* 8(1), a508. https://doi.org/10.4102/aej.v8i1.508

McBride, D.F., 2011, « Théorie socioculturelle : donner plus de structure à l'évaluation adaptée à la culture », *Nouvelles orientations pour l'évaluation* 2011(131), 7-13. https://doi.org/10.1002/ev.371

Mkabela, Q., 2005, « Utilisation de la méthode afrocentrique dans la recherche sur la culture autochtone africaine », *Le rapport qualitatif* 10(1), 178-189. https://doi.org/10.46743/2160- 3715/2005.1864

Moore, R. & Zenda, O. 2012, « Les défis contemporains du développement en Afrique et leurs implications pour l'évaluation », au Forum des leaders d'opinion africains sur l'évaluation et le développement : *Expansion du leadership éclairé en Afrique,* Bellagio, Italie. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31829.37607

Pophiwa, N. & Saidi, U., 2022, « Approches visant à intégrer les systèmes de connaissances endogènes dans les évaluations réalisées en Afrique », *Revue africaine d'évaluation* 10(1), a623. https://doi.org/10.4102/aej.v10i1.623

Reinhardt, M. & Maday, T., 2006, *Manuel interdisciplinaire pour l'inclusion des Indiens d'Amérique,* Educational Options, Tempe, AZ.

Sedano, T. & Ralph, P. 2017, « Leçons tirées d'une étude approfondie fondée sur la théorie de l'observation participative », IEEE. https://doi.org/10.1109/CESI.2017.2

Sedano, T., Ralph P., & Péraire C., 2017, « Leçons tirées d'une étude approfondie fondée sur la théorie de l'observation participative » *IEEE/ACM 5e Atelier international sur la réalisation d'études empiriques dans l'industrie (CESI)*, Buenos Aires, Argentine, 2017, pp. 9-15, https://doi.org/10.1109/CESI.2017.2

Smith, L., Bratini, L., Chambers, D.A., Jensen, R.V. & Romero, L., 2010, « Entre idéalisme et réalité : Relever les défis de l'action participative », *Action Research* 8(4), 407-425. https://doi.org/10.1177/1476750310366043

Stewart, J. 2012, « Méthodes d'étude de cas multiples dans la recherche liée à la gouvernance », *Revue de gestion publique* 14(1), 67-82. https://doi.org/10.1080/14719037.2011.589618

Stickl Haugen, J. & Chouinard, J.A., 2019, « Transparent, translucide, opaque : Explorer les dimensions du pouvoir dans les contextes d'évaluation

adaptés à la culture », *Revue américaine d'évaluation* 40(3), 376-394. https://doi.org/10.1177/1098214018796342

Tengan, C. & Aigbavboa, C., 2017, « Niveau de participation et d'implication des parties prenantes dans le suivi et l'évaluation des projets de construction au Ghana », *Procédés d'ingénierie* 196, 630-637. https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.08.051

Tirivanhu, P., 2022, « Où en est l'évaluation « Made in Africa » ? : Explorer la trajectoire future et les implications pour la pratique de l'évaluation », *Revue africaine d'évaluation* 10(1), 614. https://doi.org/10.4102/aej.v10i1.614

Thomas, V.G. & Parsons, B.A., 2017, « L'évaluation adaptée à la culture répond à l'évaluation axée sur les systèmes », *Revue américaine d'évaluation* 38(1), 7-28. https://doi.org/10.1177/1098214016644069

Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T., 2013, « Analyse de contenu et analyse thématique : Implications pour la réalisation d'une étude descriptive qualitative », *Soins infirmiers et sciences de la sant* 15(3), 398-405. https://doi.org/10.1111/nhs.12048

Visse, M., Abma, T.A. & Widdershoven, G.A.M., 2012, « Responsabilités relationnelles dans l'évaluation réactive », *Évaluation et plani - cation des programmes* 35(1), 97-104. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2011.08.003

Chapitre 9

Évaluation dans le contexte africain : les promesses des approches participatives dans les évaluations fondées sur la théorie

Nombeko P. Mbava et Peter Dahler-Larsen

Contexte : Une étude récente sur les évaluations africaines a mis en évidence des lacunes dans les méthodes d'évaluation actuelles. Le secteur public manquant d'expertise en matière de conception d'évaluations de l'impact des politiques, l'expertise nécessaire à la conception de modèles aussi complexes est essentiellement externe au secteur public. Par conséquent, les recommandations formulées ne tiennent parfois pas suffisamment compte des variations en e les contextes locaux.

Objectifs : L'idée audacieuse présentée dans le présent article est que l'Évaluation fondée sur la théorie (EFT) dans ses versions participatives les plus récentes off e des possibilités prometteuses pour une épistémologie plus flexible. Lorsqu'elle est correctement ajustée, peaufinée et adaptée aux besoins et aux demandes locaux dans les contextes africains, il est possible de réaliser de meilleures évaluations fondées sur la théorie.

Méthode : Trois critères inspirés de l'EFT sont proposés pour améliorer les évaluations. L'utilité d'inclure de larges perspectives dans l'élaboration de la théorie a été illustrée par un exemple politique récent, à savoir la fourniture de tablettes aux écoliers en Afrique du Sud.

Résultats : Un modèle d'élaboration collaborative de la théorie est présenté. Les avantages et les inconvénients du modèle hybride proposé sont analysés.

Conclusion : Les tendances récentes en matière d'évaluation fondée sur la théorie (EFT) indiquent une participation accrue des parties prenantes au processus d'élaboration de la théorie et une plus grande flexibilité des épistémologies. L'innovation proposée par l'EFT pourrait avoir des implications plus larges et servir d'inspiration prometteuse pour de meilleures pratiques d'évaluation dans le contexte africain, étant donné que les recherches existantes ont démontré la nécessité d'une telle vision.

Mots clés : Évaluation fondée sur la théorie (EFT) ; évaluation participative ; évaluation d'impact ; évaluation réaliste ; épistémologie flexibl ; secteur public africain.

INTRODUCTION

Une étude récente sur les évaluations en Afrique du Sud a mis en évidence des lacunes dans les pratiques d'évaluation actuelles (Mbava 2017 ; Mbava & Rabie 2018). Le secteur public manque d'expertise en matière de conception d'évaluations d'impact spécifiques aux interventions complexes (Basheka & Byamugisha 2015 ; Porter & Goldman 2013 : 8). Les évaluations d'impact ont donc été largement menées par des équipes d'experts multinationaux qui possédaient les compétences et le savoir-faire nécessaires pour concevoir des évaluations très complexes (Mbava 2017 :126). En outre, des recommandations sont souvent formulées par des études sud-africaines qui ne tiennent pas suffis - ment compte des variations des contextes locaux dans lesquels les programmes doivent être mis en œuvre (Mbava 2017 :141). Une simple adoption des pratiques d'évaluation des pays hautement industrialisés pose des problèmes et est « inadaptée aux contextes culturels non occidentaux où prévalent des principes et des pratiques totalement diff - rents. Une formule unique pour l'évaluation n'est donc pas pratique »

(Cloete 2016 : 55). D'autres, comme Ofir (2013 : 585), affirmen que les méthodes adoptées pour l'évaluation et le développement n'ont pas pleinement pris en compte la complexité des contextes fragiles et des sociétés en développement et qu'elles ont eu tendance à se concentrer sur des interventions simples plutôt que sur la réalité des systèmes adaptatifs complexes.

Cela soulève la question de la capacité d'évaluation et du rôle des évaluateurs nationaux. Trop souvent, ces derniers ne jouent qu'un rôle limité dans les processus d'évaluation. Ils servent, par exemple, de liaison avec les parties prenantes locales ou aident à la collecte de données, mais trop souvent, ils ne jouent pas un rôle prépondérant dans la définition de la réflexion et du leadership intellectuel dans le processus d'évaluation (Porter & Goldman 2013 :8 ; voir également le débat dans Ramasobana & Ngwabi 2018, y compris les arguments avancés par Mouton et Wildschut). Chouinard et Milley (2018 :77) affirmen en outre que l'inclusion des évaluateurs locaux pourrait faire évoluer leur conception en tant que « sources de données » vers la reconnaissance de ces participants comme faisant partie intégrante de l'évaluation.

Enfin, les approches d'évaluation ne sont souvent pas adaptées aux principales caractéristiques des cultures et philosophies africaines (Chouinard & Hopson 2016 ; Cloete 2016 ; Ofir & Kumar 2013). En particulier, le rôle prépondérant de la délibération collective et de la prise de décision communautaire dans les contextes africains a été sous-estimé (Chilisa, Major & Khudu-Petersen 2017).

Ces dernières années, on a assisté à une augmentation du nombre de publications décrivant le rôle du contexte dans les évaluations (Chouinard & Hopson 2016 ; Ofir & Kumar 2013 ; Pawson & Tilley 1997 ; SenGupta, Hopson & Thompson-Robinson 2004), l'inclusion des parties prenantes dans l'évaluation participative (Chouinard & Milley 2017 ; Cousins & Chouinard 2012 ; King, Cousins & Whitmore 2007), ainsi que la participation significative de diverses voix dans la production de connaissances en faveur de la justice ontologique et épistémique (Carden & Alkin 2012 ; Mamdani 2016 ; Ndlovu-Gatsheni 2018).

Nous présentons trois aspects essentiels dont l'application dans les modèles d'évaluation pourrait potentiellement déboucher sur des

pratiques d'évaluation participatives et transformatrices. Ceux-ci peuvent être décrits comme suit :

- Les recommandations relatives aux interventions doivent accorder davantage d'attention aux variations du contexte local.
- Un rôle plus large doit être accordé aux évaluateurs et aux intellectuels locaux, non seulement en tant que facilitateurs pratiques et collecteurs de données, mais aussi dans les processus épistémologiques centraux qui guident et définissent l'évaluation et son objectif.
- Des évaluations qui accordent davantage de place à la délibération collective et aux décisions communes.

Pour relever ces défis, nous nous sommes concentrés sur l'évaluation fondée sur la théorie. Notre intérêt pour cette approche d'évaluation fait écho à la politique officiell en Afrique du Sud (RSA 2009 : 21-22). L'idée audacieuse présentée dans cet article est que l'Évaluation fondée sur la théorie (EFT) dans ses versions participatives les plus récentes (Balle Hansen & Vedung 2010 ; Dahler-Larsen 2018 ; Funnell & Rogers 2011) off e des opportunités prometteuses pour une épistémologie plus flexible. Lorsqu'elle est correctement adaptée et ajustée aux besoins et aux demandes locaux dans le contexte africain, la EFT pourrait répondre aux trois critères énoncés ci-dessus.

Le but de cet article est de développer cette hypothèse, en examinant à la fois les avantages et les inconvénients. Nous saluons les contributions de l'évaluation réactive (Stake 2004) et de l'évaluation culturellement réactive (Hopson 2009), ainsi que les contributions relatives aux philosophies endogènes en Afrique (Ikuenobe 2017), mais notre affirmatio reste modeste. En termes d'approches d'évaluation, nous nous sommes concentrés sur l'EFT, car elle permet de répondre aux questions relatives à l'impact, qui continuent d'intéresser les bailleurs de fonds, les décideurs politiques et les bénéficiai es. L'EFT vise également à baser les conclusions des évaluations à la fois sur la pensée critique et sur des tests empiriques (Chen 2005 ; Rogers et al. 2000 ; Weiss

2000). Parallèlement, si ces principes doivent être préservés, l'innovation est nécessaire pour que l'EFT réponde aux trois critères mentionnés ci-dessus. Par exemple, contrairement aux situations où l'évaluation locale se contente de tester une théorie développée dans les pays du Nord (Carden & Alkin 2012 : 108-109), la participation locale devrait inclure des questions véritablement épistémologiques. Dans le cas de l'EFT, cela signifierait intégrer les perspectives locales dans l'élaboration des théories mêmes celles qui sont au cœur de l'EFT. Les perspectives locales auxquelles nous faisons référence ici sont multidimensionnelles. Elles comprennent, sans s'y limiter, la citoyenneté, la résidence, la langue, la culture, l'ethnicité, les positions socio-économiques et les expériences personnelles et professionnelles acquises in situ.

Tout d'abord, nous présentons les conclusions d'une récente revue des évaluations en Afrique du Sud. Ensuite, nous expliquerons et justifions trois critères d'évaluation visant à combler les lacunes existantes. Troisièmement, nous décrirons comment les tendances récentes en matière d'EFT correspondent à ces critères. Quatrièmement, nous décrirons comment les partenaires locaux peuvent être impliqués dans l'élaboration de la théorie, qui constitue un aspect épistémologique clé de l'EFT. Nous fournirons une brève illustration de la manière dont cette élaboration de la théorie pourrait se dérouler, en prenant comme exemple la politique récemment mise en place par le président sud-africain Ramaphosa, qui consiste à fournir des tablettes aux écoliers. Nous terminerons par une discussion sur l'applicabilité plus large de l'approche décrite et par une conclusion.

ÉTUDE DES LACUNES DES PRATIQUES ACTUELLES D'ÉVALUATION CONCERNANT CE QUI FONCTIONNE SELON LES CONTEXTES

Une étude récente a été menée en Afrique du Sud dans le but de mieux comprendre les méthodologies et les approches utilisées dans les évaluations d'impact des programmes antérieurs dans le secteur public sud-africain et de réfléchir à la pertinence des résultats de ces

évaluations pour les décideurs politiques (Mbava 2017; Mbava & Rabie 2018). La conception de l'étude comprenait une analyse documentaire approfondie, l'évaluation de quatre études de cas d'évaluation d'impact du point de vue d'une version importante de l'EFT et des entretiens avec sept décideurs politiques, afin de déterminer l'utilité des évaluations. L'objectif était de déterminer les principales limites des évaluations d'impact des politiques publiques existantes et la pertinence des approches d'évaluation adoptées. L'étude a permis de constater qu'il existe des lacunes et des contraintes importantes dans les évaluations d'impact des politiques publiques existantes.

Les méthodes et les conceptions d'évaluation ne sont pas toujours adaptées pour répondre aux besoins des décideurs politiques. Les informations sur les processus de changement des programmes, qui servent de base à la détermination du fonctionnement du programme, en fonction du contexte et des conditions, sont limitées. L'utilisation des résultats d'évaluation dans l'élaboration des politiques semble également limitée, car ceux-ci ne sont pas intégrés de manière efficac dans le cycle d'élaboration des politiques (Mbava & Rabie 2018 :89).

Une conclusion clé a révélé une inquiétude quant à la compréhension limitée du contexte général du programme, car les conditions contextuelles dans lesquelles les programmes sont mis en œuvre sont essentielles. Pawson (2006 : 31-32) a souligné que le contexte général du programme comprend les acteurs et agents clés de la chaîne de mise en œuvre du programme, qui peuvent faciliter ou entraver la mise en œuvre du programme social en fonction de leur enthousiasme et de leur volonté. Ces parties prenantes comprennent invariablement les bénéficiai es visés par le programme, le personnel du programme, les décideurs politiques et d'autres agents de la chaîne de mise en œuvre. Ce contexte plus large, qui influe sur l'efficacit et l'efficienc d'un programme, n'a pas été suffisammen examiné pour permettre d'obtenir des informations riches sur le contexte du programme.

Ce constat est confirmé par l'avis d'une partie des sept informateurs clés, qui ont souligné l'importance de certains aspects contextuels pour permettre des évaluations pertinentes. La quasi-totalité des informateurs clés interrogés (86 %) ont privilégié les aspects de l'évaluation

qui précisaient « Qui a principalement bénéficié de la politique ? » et « Si l'intervention a été couronnée de succès, quand et où peut-elle être reproduite ? ». Les informations sur ces aspects ont été jugées essentielles pour garantir l'équité dans la conception et la mise en œuvre du programme, car « il est essentiel de savoir qui a exactement bénéficié de la politique et comment l'équité se répartit en termes d'impact afin de savoir si les bénéficiai es ciblés ont effectivement été les bénéficiai es » (Évaluations sectorielles des établissements humains 2016 dans Mbava 2017). Par conséquent, les décideurs politiques veulent savoir « à qui cela a profité et comment cela a fonctionné. Savoir si la politique doit être ciblée ou mise en œuvre à grande échelle » (Évaluations sectorielles de l'éducation 2016 dans Mbava 2017).

Pour répondre plus précisément à ces questions, cette étude examine si les approches participatives de l'EFT constituent une possibilité prometteuse pour l'évaluation dans le contexte africain.

TROIS CRITÈRES POUR DE MEILLEURES PRATIQUES D'ÉVALUATION

Cette section explique et justifie trois critères inspirés du modèle EFT pour une meilleure évaluation.

Premièrement, les recommandations en matière d'interventions doivent accorder davantage d'attention aux diffé ences du contexte local (Pawson & Tilley 1997). Dans le meilleur des cas, ces diffé ences sont décrites de manière empirique dans les évaluations précédentes et les recherches existantes. En l'absence de telles preuves, il est préférable de fonder les recommandations sur des conjectures théoriques bien raisonnées concernant les facteurs contextuels qui peuvent être déterminants pour l'impact des interventions, plutôt que de simplement supposer que les effets sont les mêmes partout. Deuxièmement, les évaluateurs locaux doivent être davantage impliqués, non seulement dans le rôle de facilitateurs pratiques et de collecteurs de données, mais aussi dans les principaux processus épistémologiques qui guident et définissent l'évaluation et son objectif. Dans l'EFT, la

principale démarche épistémologique est l'élaboration d'une théorie. Notre justification de ce critère mérite d'être explicite. Comme le suggèrent Schwandt (2002) et d'autres (Julnes 2012), l'évaluation est une activité empreinte de valeurs. Les évaluateurs s'engagent dans des valeurs non seulement en relation avec les critères d'évaluation, mais aussi « en offrant aux parties prenantes la possibilité de s'engager activement dans l'évaluation » (Schwandt 2015. 65).

Il est donc tout à fait problématique que l'accès aux processus épistémiques clés de l'évaluation soit inégal. Présenter cet argument ne revient pas à recommander le remplacement d'une épistémologie par une autre, ni à préconiser le remplacement d'un ensemble d'idées modernes par un ensemble d'idées traditionnelles ou quelque chose de ce genre[1]. Il s'agit simplement de souligner que le fait que l'accès inégal aux processus clés de l'évaluation influence le processus d'élaboration de la théorie de l'EFT peut être considéré comme un problème d'équité et de justice. En outre, nous chercherons à montrer que l'intégration des perspectives locales dans l'élaboration des théories peut également contribuer à rendre ces théories plus sensibles au contexte et mieux adaptées aux réalités locales. Enfin, la participation à l'élaboration des théories pourrait très bien se faire d'une manière qui reflète les traditions africaines de délibération collective et de décisions communautaires. Encore une fois, notre revendication est modeste. Nous ne prônons pas une image idyllique de l'évaluation participative. Nous parlons spécifiquement de l'implication des populations locales dans l'EFT, où l'élaboration de théories est ensuite soumise à des tests empiriques et critiques. L'expérience montre que ce processus n'est pas toujours harmonieux ni incontesté (Dahler-Larsen 2018).

Dans cet esprit modeste, nous proposons une version hybride de l'EFT spécialement développée pour les contextes africains. Dans la section suivante, nous montrerons que l'EFT a récemment connu des changements et des développements qui ouvrent davantage la voie à

1 Ce type d'argumentation générale n'est d'aucune utilité. Au contraire, conformément à Ikuenobe (2017), nous considérons que la modernité et la tradition culturelle sont multidimensionnelles. Cela nécessite une hybridation des idées, tissées ensemble de diffé entes manières pour répondre aux besoins locaux particuliers.

la participation et à la flexibilité épistémologique, rendant cette hybridation crédible et possible.

ÉVALUATION FONDÉE SUR LA THÉORIE : TENDANCES VERS UNE ÉPISTÉMOLOGIE PLUS FLEXIBLE

Un élément clé de l'EFT est que les théories des programmes sont utilisées comme outils clés dans l'évaluation. Une théorie des programmes est un ensemble d'idées ou d'hypothèses qui expliquent comment et pourquoi une intervention fonctionnera, éventuellement en précisant pourquoi elle fonctionne pour un groupe particulier de personnes dans un contexte particulier. L'évaluation consiste principalement à vérifier si ces hypothèses peuvent être confirmées dans la situation réelle (Coryn et al. 2011). Elle s'appuie généralement sur des données empiriques, mais une réflexion critique consiste également à déterminer si une théorie de programme est logiquement cohérente, crédible et conforme à ce que l'on sait par ailleurs de l'intervention et des contextes dans lesquels elle est censée fonctionner. L'utilisation de la théorie de programme est désormais courante et elle a été intégrée et appliquée de manière remarquable dans les processus de gestion de programme dans divers domaines. La théorie de programme est une exigence fondamentale, car les commanditaires de l'évaluation exigent que les propositions de projet précisent dès le départ la théorie du changement qui servira de guide pour aider à la conception et à l'évaluation du programme (Rogers 2007 : 63-64). La théorie du changement est validée et testée en vérifiant dans quelle mesure les hypothèses théoriques sont vraies par rapport à ce qui est réellement observé. L'évaluation basée sur la théorie permet donc une évaluation rigoureuse grâce à un examen systématique de la théorie du programme comme base pour guider l'évaluation.

Wildschut (2014), Heradien (2013 : 79), Mbava (2017) et Abrahams (2003 :268) ont constaté que l'EFT était utile et prometteuse dans le contexte africain. Les décideurs politiques ont estimé qu'une variante

de l'approche EFT était très prometteuse dans un certain nombre de projets de renforcement des capacités à travers l'Afrique (Punton, Vogel & Lloyd 2016). Il a été suggéré que les approches EFT peuvent soutenir la mise en œuvre de programmes de renforcement des capacités à plus grande échelle.

Le gouvernement sud-africain a recommandé le renforcement des approches EFT et a déclaré que :

> [L'] analyse des effets causaux est actuellement faible, et les bonnes pratiques internationales en matière d'évaluation fondée sur la théorie doivent être renforcées. Cela nécessiterait, lors des phases d'élaboration et de planification des politiques, une compréhension conceptuelle claire du comment, du pourquoi et du quand la politique, le programme ou le projet entraînera des changements, et de la manière dont ces changements peuvent être mesurés. (RSA 2009 :21–22).

Nous allons maintenant nous intéresser aux récentes évolutions de l'évaluation basée sur l'EFT, qui lui permettent de répondre aux trois critères mentionnés précédemment pour une meilleure évaluation. Dans le vaste domaine de l'évaluation basée sur l'EFT, l'évaluation réaliste contribue à l'ensemble des connaissances en matière d'évaluation fondées sur le réalisme philosophique (Pawson & Tilley 1997). Pawson (2013 : ix) souligne que le point de vue de l'évaluation réaliste consiste à poursuivre les objectifs scientifiques élevés d'objectivité et d'explication causale générative afin d'éclairer les politiques et les pratiques du monde réel.

Le cadre conceptuel de Carden et Alkin (2012 :105) de l'« arbre théorique de l'évaluation » place l'approche EFT dans la « branche des méthodes ». Le cœur de la méthode d'évaluation réaliste est l'articulation d'une théorie du programme qui explique comment et pourquoi les programmes fonctionnent et pour qui ils fonctionnent efficacemen (Pawson 2013 ; Pawson & Manzano-Santaella 2012 ; Pawson & Tilley 1997). Cela s'explique par l'interrogation du contexte plus large du programme, la compréhension des causes du changement observé et la

confirmation que les résultats observés valident la théorie sous-jacente du programme. Le succès d'une intervention dépend du contexte et « les choses ne fonctionnent et les effets ne se produisent que si les circonstances et les conditions sont réunies, et celles-ci peuvent être très particulières » (Pawson & Tilley 1995 : 23). Cette idée est illustrée par le cadre conceptuel de la configuration contexte-mécanisme-résultat ou CMO (Pawson & Tilley 1997).

En revanche, la théorie constructiviste des programmes s'écarte de l'hypothèse, si caractéristique de la philosophie réaliste, selon laquelle les mécanismes causaux sont ontologiquement donnés et inhérents au monde réel. Au contraire, les constructivistes affirmen qu'aucun être humain n'a jamais vu un mécanisme de ses propres yeux. Les constructivistes considèrent les théories causales comme des moyens permettant aux êtres humains de donner un sens à un monde complexe et chaotique. Pour un constructiviste, il n'y a pas d'accès direct au monde réel, sauf par l'interprétation. Le fait que les théories causales soient des constructions humaines aide à expliquer pourquoi il existe tant de théories causales diverses et incomplètes liées à une intervention politique donnée. Dans une perspective interprétative, il n'existe aucun principe ultime inhérent à la réalité qui garantisse que les êtres humains puissent trouver un seul et unique ensemble correct de théories causales. En conséquence, cette variante de l'EFT s'écarte d'une vision qui associe la vérité à l'autorité sociale et politique et crée à la place un espace pour une participation plus large à l'élaboration de théories (Vattimo 2004).

En outre, les constructivistes insistent sur le fait que les contextes qui jouent un rôle si essentiel dans la philosophie réaliste sont en fait mieux compris non pas comme des réalités physiques, mais plutôt comme des constructions sociales susceptibles d'évoluer à travers des processus sociaux et politiques (Dahler-Larsen 2001, 2018). Par exemple, certaines théories peuvent ne pas fonctionner dans un régime totalitaire, mais fonctionner correctement dans un régime démocratique. De même, certaines politiques publiques peuvent fonctionner mal lorsqu'elles sont mises en œuvre dans un régime corrompu, alors qu'elles peuvent fonctionner beaucoup mieux si la corruption est éliminée. En d'autres

termes, bien que les réalistes aient raison de dire que certaines interventions fonctionnent dans certains contextes mais pas dans d'autres, les constructivistes soutiennent que les politiques peuvent être conçues pour modifier ces circonstances contextuelles afin que les politiques prévues puissent mieux fonctionner.

Les contextes sociaux évoluent également au fil du temps en raison de changements sociétaux plus larges qui ne résultent pas d'une politique délibérée (Dahler-Larsen 2001). Ce point de vue ouvre également la voie à une épistémologie flexible dans l'EFT, car tant les contextes dans lesquels les politiques opèrent que les résultats de ces mêmes politiques sont le fruit d'une action collective plutôt que d'une réalité physique donnée.

L'« épistémologie flexibl » n'implique pas le relativisme. Ce n'est pas parce que la production de connaissances est sociale qu'elle est dépourvue de règles et de tests critiques (Latour 2004 ; Longino 2002). Une perspective constructiviste de l'EFT continue de soutenir que la pensée critique et la confrontation avec les résultats empiriques sont des éléments clés de l'évaluation.

Dans la pratique, les évaluateurs n'explicitent souvent pas une philosophie sous-jacente particulière (Shadish, Cook & Leviton 1991 : 43). De plus, leurs stratégies pratiques ne sont pas déterminées par des positions philosophiques, car les évaluateurs tiennent généralement compte d'éléments situationnels. Cependant, nous affirmon que les changements dans les idées philosophiques de l'EFT permettent de l'utiliser de manière pragmatique afin de répondre aux trois critères suggérés précédemment.

Ces dernières années, on a pu observer des approches flexibles et pragmatiques dans l'EFT, notamment dans la terminologie conviviale et dans les formes graphiques de représentation des théories de programme qui sont intuitivement attrayantes pour les personnes qui ne sont généralement pas à l'aise avec la représentation formelle de la théorie (Funnell & Rogers 2011). Ceci prouve que l'EFT peut être utilisée de manière flexible sans sacrifier la théorie construite, mais plutôt pour renforcer les idées clés.

ÉVALUATION FONDÉE SUR LA THÉORIE : TENDANCES VERS LA CONSTRUCTION COLLABORATIVE DE LA THÉORIE

Selon le modèle le plus classique et conventionnel, la responsabilité d'articuler la théorie du programme incombe à l'évaluateur. Dans une extension de ce modèle, l'évaluateur consulte un groupe de parties prenantes avant d'articuler la théorie du programme. Ce processus a deux objectifs : informer l'évaluateur des révisions pertinentes de la théorie du programme d'une part, et, s'assurer que les parties prenantes trouvent la théorie du programme pertinente et soient donc plus disposées à accepter les conclusions de l'évaluation fondées sur cette théorie d'autre part. Le principe clé qui sous-tend ce processus est donc l'hypothèse d'un consensus. Bien que plusieurs contributions, ajouts ou révisions puissent être examinés au cours du processus, ceux-ci ne sont pas mentionnés dans le rapport d'évaluation et ne sont pas considérés comme pertinents pour les résultats finaux de l'évaluation. La théorie du programme est tout naturellement désignée par l'expression « la théorie du programme » au singulier (Balle Hansen & Vedung 2010).

Ces dernières années, l'hypothèse d'une théorie du programme consensuelle a été remise en question (Dahler-Larsen 2018). Balle Hansen et Vedung (2010) suggèrent que lorsque les parties prenantes participent à l'élaboration de la théorie, il serait plus productif d'articuler clairement les théories des diffé entes parties prenantes et de les maintenir distinctes. En rendant visibles les diffé ences entre les théories, chaque groupe de parties prenantes pourrait apprendre à mieux respecter les points de vue des autres. En outre, les diffé entes théories du programme pourraient favoriser un processus démocratique d'élaboration des politiques.

Dahler-Larsen (2018) pousse le raisonnement plus loin. Il affirm que très souvent, un même phénomène peut jouer deux rôles diff - rents, par exemple un rôle positif dans une théorie de programme et un rôle négatif dans une autre. Si tel est le cas, Dahler-Larsen recommande de combiner deux théories de programme contradictoires dans une

même représentation graphique afin que les effets d'interaction malheureux résultant de ce double rôle soient visibles pour tous les participants. Rendre visible le double rôle de certains phénomènes peut faciliter l'appel à l'action parmi les parties prenantes.

Dans un exemple illustratif, le personnel technique installe un grand cendrier à l'extérieur d'un bâtiment. Dans une théorie potentielle du programme, la fonction du cendrier est positive car elle contribue à réduire la présence de mégots de cigarettes sur le sol. Cependant, dans une autre théorie potentielle, cette fonction est négative car elle va à l'encontre de l'interdiction de fumer qui devrait être officiellemen en vigueur. La présence du cendrier incite les gens à penser que c'est un endroit approprié pour fumer, malgré les règles existantes.

Le dilemme lié à cette double fonction apparaît plus clairement lorsque l'on juxtapose les deux théories du programme. C'est en rapprochant les théories, et non en les séparant, que le problème devient visible et que l'action collective devient urgente. Dans le cas présent, il était facile de choisir une solution conforme à la législation, qui consistait simplement à déplacer le cendrier vers un endroit où il était permis de fumer (et clairement indiqué comme tel). Dans d'autres situations, la double fonction d'un phénomène dans plusieurs théories du programme peut être beaucoup plus difficil à démêler. Mais au moins, le dilemme peut être rendu visible. Des exemples de telles doubles fonctions dans la vie réelle pourraient être la dépendance aux médicaments, qui peut être négative pour les consommateurs, mais profitable pour l'industrie médicale. Le salaire minimum peut être bénéfique pour les personnes qui ont un emploi, mais il peut aussi, selon certains, empêcher les personnes peu qualifiées d'accéder au marché du travail (Dahler-Larsen 2018).

De tels problèmes peuvent être impossibles à résoudre. Ce n'est qu'après un processus minutieux d'élaboration participative de théories qu'il est possible de déterminer si des solutions raisonnables à ces dilemmes sont envisageables. Nous espérons que la participation même à l'élaboration de la théorie sera une source d'inspiration en soi, conformément à l'idée selon laquelle une grande partie de l'utilisation des évaluations commence déjà par l'« utilisation du processus »,

c'est-à-dire l'apprentissage de la réflexion évaluative à partir de la participation au processus (Forss, Rebien & Carlsson 2002). L'utilisation du processus peut inclure les réactions collaboratives aux diffé ences entre les diffé entes théories de programme défendues par les diverses parties prenantes.

EXEMPLE ILLUSTRANT L'ÉLABORATION D'UNE THÉORIE : DÉPLOIEMENT PLANIFIÉ DE TABLETTES DANS UN SYSTÈME SCOLAIRE PUBLIC

Dans cette section, nous illustrons comment l'élaboration potentielle d'une théorie sur l'éducation numérique, avec la participation de multiples parties prenantes, pourrait se faire à partir d'un cas concret : les tablettes pour les écoliers.

Le Livre blanc sur l'éducation numérique (RSA 2004) décrit le cadre politique global de l'Afrique du Sud visant à transformer l'apprentissage et l'enseignement en tant que partie intégrante d'une société numérique et fondée sur la connaissance, à la fois inclusive et innovante. Il vise à garantir que chaque école ait accès à une large gamme de services et d'infrastructures de technologies de l'information et de la communication (TIC) diversifiés et de haute qualité, qui profite ont à tous les apprenants et aux communautés locales, et appelle à la mise en place de partenariats public-privé et à la collaboration dans la fourniture de TIC dans l'éducation. Conformément à cette position politique, lors de son discours sur l'état de la nation (SONA) en 2019, le président sud-africain Ramaphosa a présenté un plan visant à fournir des tablettes aux écoliers (RSA 2019). L'objectif affich est d'améliorer les résultats scolaires, notamment en accélérant l'alphabétisation numérique. Sur cette base, il est facile de définir une théorie officiel simple du programme. La proposition clé est simple : les tablettes améliorent l'apprentissage.

L'intérêt croissant de l'utilisation des tablettes comme outil pédagogique dans l'enseignement primaire et secondaire a été largement documenté (Habler, Major & Hennessey 2015 ; Kalolo 2019 ; McFarlane 2015). Certains affirmen que l'ère numérique promet de transformer l'enseignement et l'apprentissage d'une manière jusqu'alors inconcevable et que les tablettes peuvent contribuer à améliorer l'éducation (Erstad, Eickelmann & Eichhorn 2015 ; Kalolo 2019 ; McFarlane 2015 ; Van Deursen, Ben Allouch & Ruijter 2016). Diverses revues scientifiques (Habler et al. 2015 ; Herodotou 2018 ; Kalolo 2019) indiquent que l'intégration des tablettes dans les tâches d'apprentissage peut améliorer et soutenir l'apprentissage.

Imaginons maintenant un processus participatif dans lequel divers acteurs locaux participent à l'élaboration collaborative d'une théorie sur cette initiative. L'élargissement du processus permettra d'aller au-delà de l'histoire superficielle et décontextualisée (Fischer 2003) exprimée dans une théorie de programme telle que « les tablettes améliorent l'apprentissage ». Parallèlement, les sources de la théorie du programme ne s'appuieront pas uniquement sur la recherche, mais incluront également les expériences et les perspectives d'une diversités d'acteurs tels que les planificateurs et les bailleurs de fonds publics, les éducateurs, les conseillers en élaboration de programmes et matières, les fournisseurs de contenu et les éditeurs de livres, divers fournisseurs de services TIC qui assureront l'infrastructure et la connectivité, les spécialistes en achat d'appareils, les administrations scolaires, les apprenants et les parents. Ceux-ci sont sans doute certains des acteurs et agents clés du processus de déploiement des tablettes dans les écoles. Des parties prenantes non conventionnelles, telles que les pirates informatiques, pourraient également apporter leur contribution en partageant leurs connaissances sur les risques liés à la sécurité et les moyens de les éviter.

La tâche qui incombe à tous les acteurs est de contribuer à l'élaboration d'une théorie plausible du programme de déploiement des tablettes scolaires qui identifie les variables clés de la mise en œuvre et les effets des tablettes, y compris leurs effets seconda es.

Les éducateurs qui considèrent la technologie comme un catalyseur de l'enseignement et de l'apprentissage estiment que les tablettes sont des outils pédagogiques utiles. L'acquisition de livres physiques par les écoles n'est plus indispensable. Ils ne risquent plus d'être égarés. Les versions électroniques sont à jour, économiques, moins encombrantes et plus faciles à transporter. Les outils numériques favorisent un environnement d'apprentissage dynamique (Kalolo 2019 :353). Le développement professionnel et la fourniture de matériel pédagogique à cet égard sont bien accueillis.

Bien que cette théorie soit plausible, d'autres auteurs affirmen que l'hypothèse selon laquelle les enseignants sont prêts et désireux d'intégrer les tablettes dès le premier jour n'est pas réaliste en l'absence d'un développement professionnel initial adéquat, d'une gestion du changement, d'un soutien technique et de directives politiques claires (Cantrell & Visser 2011 ; Habler et al. 2015). Les écoles avaient accueilli avec hostilité les tablettes et autres appareils et les considéraient comme une source de perturbation, car ils faisaient entrer le monde extérieur dans l'enceinte scolaire (McFarlane 2015). Cantrell et Visser (2011 :282) ont constaté que le manque d'expérience en informatiques, l'anxiété face à l'informatique, la méfiance envers la technologie et le changement étaient quelques-uns des facteurs qui empêchaient les enseignants de développer une attitude positive envers l'adoption de la technologie. Les enseignants ayant une mentalité traditionnelle sont fermement convaincus que les apprenants doivent lire et apprendre à partir de supports papier, écrire sur du papier à l'aide d'un stylo et recevoir des instructions d'un enseignant tenant une craie et donnant un cours devant un tableau noir. Il s'agit là d'une méthode d'apprentissage et d'enseignement qui a fait ses preuves, car ils ont eux-mêmes été scolarisés de la même manière. Le modèle traditionnel d'enseignement est utilisé dans la plupart des pays en développement, où les connaissances acquises par l'enseignant sont transmises de manière verticale aux apprenants, et où la distribution de supports pédagogiques papier, la prise de notes et l'enseignement oral sont privilégiés (Kalolo 2019 ; Miah & Omar 2012).

Une tension existe entre les anciens et les nouveaux modèles d'apprentissage, les enseignants étant les agents du changement, confrontés à des exigences d'adaptation et d'intégration de la technologie, sous peine d'être découragés et ambivalents (Erstad et al. 2015). En d'autres termes, l'attitude et les idées préconçues des enseignants sur les méthodes d'apprentissage peuvent être un facteur contextuel important pouvant expliquer les diffé ents résultats obtenus avec les tablettes. L'efficacit des tablettes en tant qu'outil pédagogique dépend de la capacité des enseignants à intégrer leur utilisation dans les processus pédagogiques pertinents. La formation des enseignants doit faire partie de l'intervention. Cela illustre comment un facteur contextuel peut être considéré soit comme un fait acquis, soit comme une variable pouvant être influencée par les politiques

Les enseignants et autres personnes ayant une connaissance approfondie de la vie quotidienne des écoliers pourraient suggérer que la motivation des élèves à utiliser la tablette à des fins éducatives plutôt que, par exemple, à des fins de divertissement, est essentielle à la réussite du programme. En effet, lors d'une mauvaise journée, quand l'enseignement sur tablette n'est pas une priorité dans le programme pédagogique de l'enseignant pour la journée, les tablettes peuvent distraire les élèves plutôt que de les aider dans leur apprentissage. Les tablettes revêtent donc une double facette, dont les effets négatifs ne peuvent être contenus que par une réglementation stricte et un accompagnement pédagogique adapté. Un facteur important qui influenc l'utilisation prévue des tablettes, c'est donc la qualité du contenu éducatif numérique dont elles sont équipées. Ce contenu éducatif doit, dans l'idéal, être facile et divertissant à utiliser, tout en améliorant la réalisation des objectifs éducatifs. Sinon, l'éducation pourrait entrer en concurrence avec le divertissement dans l'utilisation de la tablette.

Enfin, comment s'assurer que les tablettes sont opérationnelles et chargées, y compris pour les enfants qui vivent dans des régions ou des foyers où l'électricité n'est pas garantie ?

La tablette sera-t-elle distribuée gratuitement ? Si oui, qui sera responsable en cas de perte, de vol ou d'égarement ? Ce sont là des questions cruciales auxquelles sont confrontés les décideurs politiques. Selon Kalolo (2019 :347), les pays en développement sont confrontés à un ensemble particulier de problèmes liés aux technologies numériques.

La tablette joue un double rôle, positif selon certaines théories et négatif selon d'autres. Bien que la tablette puisse véritablement être bénéfique pour l'enfant, elle possède également une valeur marchande. Le fait de transporter une tablette à l'école et de la ramener à la maison peut donc exposer les enfants à des risques, notamment à des vols, des agressions ou des menaces, en particulier dans les zones sensibles. Si ce problème n'est pas résolu, la tablette peut dans certaines situations constituer un handicap plutôt qu'un atout pour l'élève. Une solution consisterait-elle à enfermer les tablettes à l'école à la fin de la journée ? Si oui, quel serait l'impact sur l'apprentissage et quand, où et dans quelle mesure les apprenants utiliseront-ils les tablettes ? À moins d'intégrer les disparités socio-économiques et la géographie des risques au stade conceptuel, ces facteurs liés à l'usage réel des tablettes pourraient échapper à l'analyse lors du déploiement à grande échelle. Certes, ce que nous avons esquissé ici n'est qu'un exemple conceptuel, bien que réaliste. Néanmoins, il illustre le fait qu'une théorie composite qui inclut à la fois des variables contextuelles et l'interaction entre diffé entes logiques théoriques est forcément complexe. Il est fort probable que même un bon processus d'élaboration de la théorie ne puisse pas tenir compte dès le départ de tous les facteurs essentiels à l'efficacit du programme de tablettes. Cependant, une large inclusion de perspectives est susceptible de conduire à une élaboration de théorie plus riche et plus dépendante du contexte que la version optimiste et simpliste selon laquelle les tablettes améliorent simplement l'apprentissage. Les récits politiques superficiels ne deviennent des récits plus riches que par la contextualisation (Fischer 2003).

La nature dynamique de l'élaboration de la théorie suggère qu'un programme pilote devrait être testé dans quelques contextes locaux avant que les tablettes ne soient déployées dans tout le pays. En

d'autres termes, nous préconisons quelque chose de plus dynamique que le processus classique suivant : Décision politique – mise en œuvre – évaluation, comme indiqué à la figu e 1. Nous proposons plutôt un processus circulaire illustré à la figu e 2, qui ressemble davantage à ce qui suit : décision politique – élaboration collaborative de la théorie – projets pilotes – évaluation avec amélioration de l'élaboration collaborative de la théorie – révision de la conception de la politique – mise en œuvre à plus grande échelle – évaluation avec amélioration de l'élaboration collaborative de la théorie, puis à nouveau décision politique.

Le processus EFT présente de nombreux avantages qui peuvent être exploités dès les premières étapes du processus politique, en réfl - chissant de manière critique à l'intervention et en l'adaptant aux circonstances contextuelles prévisibles, ainsi qu'en résumant les enseignements tirés des premiers projets pilotes. Par la suite, l'élaboration collaborative des théories est utilisée de manière récurrente tout au long du processus politique, représentant à la fois un stock de connaissances acquises jusque-là et une ressource pour les prochaines étapes immédiates.

L'exemple montre comment l'EFT peut être sensible aux variations du contexte. Elle permet une large participation des parties prenantes locales, non seulement dans des rôles superficiels, mais aussi au cœur même de l'épistémologie de l'EFT, c'est-à-dire dans l'élaboration de la théorie elle-même.

Le critère de réussite de l'élaboration de la théorie n'est pas qu'elle fournisse la preuve ultime de l'effet de l'intervention, mais qu'elle aide les parties prenantes à déterminer dans quelle mesure elle fonctionne pour des bénéficiai es particuliers dans des contextes particuliers et quelles sont les prochaines étapes raisonnables pour améliorer l'intervention.

Figure 1 : Le processus classique de mise en œuvre des politiques

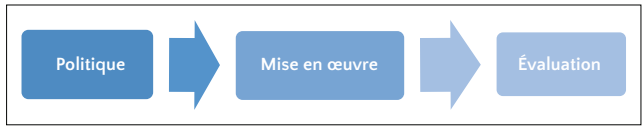
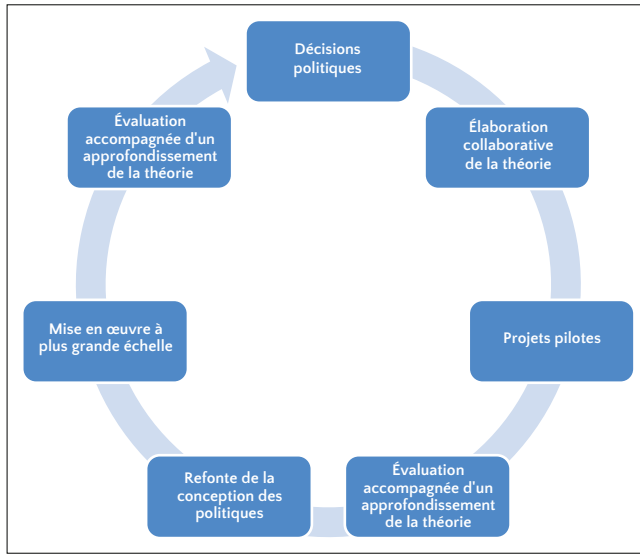


Figure 2 : Élaboration de politiques fondées sur la théorie.



DISCUSSION

Il n'est pas facile de développer une version hybride de l'EFT qui s'adapte parfaitement au contexte africain. Cela nécessite beaucoup de travail de la part des intermédiaires, des courtiers, des médiateurs, des évaluateurs et des intellectuels. Il est nécessaire de développer des langages et des styles de présentation pratiques, qui peuvent aider à mieux comprendre et articuler les théories des programmes et l'élaboration de théories du point de vue des parties prenantes.

Tout le monde s'accorde à dire que l'EFT exige beaucoup de temps. « Si l'EFT est menée dans les moindres détails, elle risque d'être une entreprise coûteuse et chronophage » (Birckmayer & Weiss 2000 : 429). Près d'un tiers du temps consacré à un processus d'évaluation peut être consacré à l'élaboration des théories. Il n'est pas toujours possible ni pertinent pour toutes les parties prenantes de consacrer le temps requis à un tel processus. Toutefois, il y a un aspect positif : des effets d'apprentissage peuvent déjà se produire dans le cadre du processus d'élaboration de la théorie. Les parties prenantes peuvent

également apprendre à mieux apprécier les points de vue des autres (Balle Hansen & Vedung 2010). Il n'est pas nécessaire d'attendre les résultats de l'évaluation pour utiliser l'EFT.

Les résultats des évaluations EFT peuvent manquer de crédibilité s'ils ne répondent pas aux exigences méthodologiques strictes de certaines parties prenantes. L'évaluation fondée sur la théorie peut potentiellement nécessiter des ressources importantes, car elle exige des tests rigoureux de la théorie du programme pour en vérifier la plausibilité (Marchal et al. 2012).

Pour ceux qui estiment qu'en l'absence de groupes témoins, aucune inférence causale ne devrait être faite, l'EFT peut produire des résultats perçus comme faibles, même si elle est menée avec la plus grande rigueur méthodologique. Il n'est pas toujours possible de mettre en place des modèles avec un groupe témoin. L'évaluation fondée sur la théorie est parfois confrontée à un compromis diffici entre la rigueur méthodologique d'une part et les préoccupations relatives à la faisabilité pratique et à l'utilité immédiate d'autre part. Si l'évaluation fondée sur la théorie s'inscrit dans un processus similaire à celui illustré à la figu e 1, les exigences de rigueur méthodologique peuvent être prioritaires. En revanche, si elle joue un rôle plus dynamique et formatif, comme dans la figu e 2, la priorité peut être donnée à son utilité immédiate.

Une autre complication est la diversité des intérêts et des pressions politiques des diffé entes parties prenantes, qui peuvent être difficile à concilier dans un processus d'élaboration de théories. L'EFT peut avoir du mal à fournir un ensemble de théories de programme qui satisfassent à la fois les parties prenantes externes et internes, les sponsors internationaux et les acteurs locaux. La véritable valeur de l'EFT ne peut être connue qu'en l'essayant dans des circonstances spécifiques

CONCLUSION

Les tendances récentes en matière d'EFT indiquent une participation accrue des parties prenantes au processus d'élaboration des théories et des épistémologies plus souples. Cette évolution permet d'accorder une plus grande attention aux variations contextuelles de l'efficacit des interventions et d'associer davantage les évaluateurs et les chercheurs locaux aux domaines épistémologiques du processus d'évaluation. Cette approche hybride comprend des éléments de participation qui correspondent aux traits culturels et philosophiques qui sous-tendent le rôle de la construction collective des connaissances et de la prise de décision dans les contextes africains, tandis que l'EFT demeure attachée à la confrontation continue des théories construites avec les résultats empiriques. L'innovation proposée par l'EFT pourrait avoir des implications plus larges et servir d'inspiration prometteuse pour de meilleures pratiques d'évaluation dans les contextes africains, étant donné que les recherches existantes ont démontré la nécessité de ces visions.

REMERCIEMENTS

Conflits d'intérêts

Nous déclarons n'avoir aucun lien financier ou personnel susceptible d'avoir influencé de maniè e inappropriée la rédaction de cet article.

Contributions des auteurs

N.P.M. et P.D-L. ont apporté une contribution substantielle à la conception et à la rédaction de cet article. N.P.M. a rédigé le manuscrit, P.D-L. l'a retravaillé et révisé de manière critique pour en améliorer le contenu intellectuel. N.P.M. et P.D-L. ont tous deux approuvé la version finale à publier..

Considérations éthiques

Le présent article respecte toutes les normes éthiques applicables à la recherche sans contact direct avec des sujets humains ou animaux.

Financement

Cette recherche n'a reçu aucune subvention spécifique de la part d'un organisme de financement du secteur public, commercial ou à but non lucratif.

Déclaration de disponibilité des données

Le partage des données n'est pas applicable à cet article, car aucune nouvelle donnée n'a été créée ou analysée dans le cadre de cette étude.

Clause de non-responsabilité

Les opinions exprimées dans cet article sont celles des auteurs et ne reflètent pas la position officiell des institutions auxquelles ils sont affilié

RÉFÉRENCES

Abrahams, M.A., 2003, « Évaluation théorique du développement communautaire : une étude de cas sud-africaine », thèse de doctorat non publiée, Stellenbosch University, Bellville.

Balle Hansen, M. & Vedung, E., 2010, « Évaluation des parties prenantes fondée sur la théorie », Revue américaine d'évaluation 31(3), 295-313. https://doi.org/10.1177/1098214010366174

Basheka, B.C. & Byamugisha, A., 2015, « L'état du suivi et de l'évaluation en tant que discipline en Afrique », *Revue africaine des affai es publiques* 8(3), 75-95. https://doi.org/10.4102/apsdpr.v3i2.80

Birckmayer, J.D. & Weiss, C.H., 2000, « La pratique de l'évaluation fondée sur la théorie : qu'apprenons-nous ? », *Revue d'évaluation* 24(4), 407-431. https://doi.org/10.1177/0193841X0002400404

Cantrell, S. & Visser, L., 2011, « Facteurs influençant l'intégration de la technologie pour faciliter le transfert des processus d'apprentissage dans les écoles de la province du Cap-Occidental en Afrique du Sud », *Revue trimestrielle de l'enseignement à distance* 12(4), 275-285.

Carden, F. & Alkin, M.C., 2012, 'Racines de l'Évaluation : Une perspective internationale', *Revue d'évaluation multidisciplinaire* 8(17), 102-118.

Chen, H.T., 2005, « Évaluation fondée sur la théorie », dans S. Mathison (dir.), *Encyclopédie de l'évaluation,* pp. 416-421, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Chilisa, B., Major, T.E. & Khudu-Petersen, K., 2017, « Participation communautaire avec un paradigme relationnel postcolonial basé sur l'Afrique », *Recherche qualitative* 17(3), 326-339. https://doi.org/10.1177/1468794117696176

Chouinard, J.A. & Hopson, R., 2016, « Exploration critique de la culture dans l'évaluation du développement international », *Revue canadienne d'évaluation des programmes* 30(3), 248-276. https://doi.org/10.3138/cjpe.30.3.02

Chouinard, J.A. & Milley, P., 2018, « Découvrir les mystères de l'inclusion : Possibilités empiriques et méthodologiques de l'évaluation participative dans un contexte international », *Évaluation et planification des p ogrammes* 67, 70-78.

Cloete, F., 2016, « Développer une approche d'évaluation des programmes ancrée sur l'Afrique », *Revue africaine des affai es publiques* 9(4), 55-70.

Cousins, J.B. & Chouinard, J.A., 2012, L'évaluation participative vue de près : Une intégration des connaissances fondées sur la recherche, *Information Age Publishing*, Charlotte, NC.

Coryn, C.L.S., Noakes, L.A., Westine, C.D. & Schroter, D.C., 2011, « Une revue systématique des pratiques d'évaluation fondées sur la théorie » from 1990 to 2009', *Revue américaine d'évaluation* 32(2), 199-226. https://doi.org/10.1177/1098214010389321

Dahler-Larsen, P., 2001, « De la théorie des programmes au constructivisme : programmes tragiques, magiques et concurrents », *Évaluation* 7(3), 331-349. https://doi.org/10.1177/13563890122209711

Dahler-Larsen, P., 2018, « L'évaluation fondée sur la théorie face à l'ambiguïté : le rôle des variables de Janus », *Revue américaine d'évaluation* 39(1), 6-23. https://doi.org/10.1177/1098214017716325

Erstad, O., Eickelmanm, B. & Eichhorn, K., 2015, « Préparer les enseignants à l'enseignement à l'ère numérique : une méta-perspective sur les stratégies

existantes et les défis futurs », *Éducation et technologies de l'information* 20(4), 641-654. https://doi.org/10.1007/s10639-015-9431-3

Fischer, F., 2003, *Repenser les politiques publiques, la politique discursive et les pratiques délibératives,* Oxford University Press, Oxford.

Forss, K., Rebien, C. & Carlsson, J., 2002, « Utilisation des évaluations dans les processus : types d'utilisation qui précèdent les leçons apprises et le retour d'information », *Évaluation* 8(1), 29-45. Https://doi.org/10.1177/13589020020080015 15

Funnell, S.C. & Rogers, P.J., 2011, *Théorie programmatique ciblée : Utilisation efficace des théories du changement et des modèles logique* Wiley, San Francisco, CA.

Habler, B., Major, L. & Hennessy, S., 2016, « Utilisation des tablettes à l'école : examen critique des données relatives aux résultats scolaires », *Revue de l'apprentissage assisté par ordinateur* 32(2), 139-156. https://doi.org/10.1111/jcal.12123

Hopson, R.K., 2009, « Reprendre possession des connaissances marginalisées : évaluation adaptée à la culture dans le contexte actuel », dans K.E. Ryan & J.B. Cousins (éd.), *Manuel international SAGE d'évaluation éducative*, pp. 429-446, Sage Publications, Londres.

Heradien, E.J., 2013, « Évaluation de la théorie qui sous-tend le programme sud-africain de travaux publics élargis, Dissertation de maîtrise non publiée, Université de Stellenbosch, Bellville.

Herodotou, C., 2018, « Les jeunes enfants et les tablettes : revue systématique des effets sur l'app entissage et le développement », *Revue de l'apprentissage assisté par ordinateur* 34(2), 1-9. https://doi.org/10.1111/jcal.12220

Ikuenobe, P., 2017, « Tradition et fondements de la renaissance africaine », dans V. Msila (éd.), *Décoloniser le savoir pour le renouveau de l'Afrique. Examiner les perspectives et les philosophies africaines*, pp. 2-20, KR Publishing, Randburg.

Julnes, G. (ed.), 2012, *Promouvoir la valeur dans l'intérêt public : Politiques d'information pour l'appréciation de la valeur dans l'évaluation, Nouvelles orientations pour l'évaluation,* 133, John Wiley & Sons, New Jersey.

Longino, H.E., 2002, *Le sort du savoir,* Princeton University Press, Princeton, NJ.

Latour, B., 2004, « Pourquoi la critique s'est-elle essouffl ? Des questions factuelles aux questions préoccupantes », *Enquête critique* 30(2), 225-248. https://doi. org/10.1086/421123

Kalolo, J.F., 2019, «La révolution numérique et son impact sur les systèmes éducatifs dans les pays en développement », *Éducation et technologies de l'information* 24(1), 345-358. https://doi.org/10.1007/s10639-018-9778-3

King, J.A., Cousins, J.B. & Whitmore, E., 2007, « Comprendre l'évaluation participative : définir le cad e de l'évaluation participative », *Nouvelles orientations pour l'évaluation* 114 (Summer), 83-105. https://doi.org/10.1002/ev.226

Mamdani, M., 2016, « Entre l'intellectuel public et le chercheur » : Décolonisation et quelques initiatives post-indépendance dans l'enseignement superieur en Afrique', *Études culturelles interasiatiques* 17(1), 68-83. https://doi.org/10.108 0/14649373.2016.1140260

Marchal, B., Van Belle, S., Van Olmen, J., Hoerée, T. & Kegels, G., 2012, « L'évaluation réaliste tient-elle ses promesses ? Une revue des études empiriques publiées dans le domaine de la recherche sur les systèmes de santé », *Évaluation* 18(2), 192-212. https://doi.org/10.1177/1356389012442444

Mbava, P.N., 2017, « La valeur potentielle de la méthode d'évaluation réaliste dans les évaluations d'impact des programmes en Afrique du Sud », Thèse de doctorat non publiée, Stellenbosch University, Bellville.

Mbava, P.N. & Rabie, B., 2018, « Renforcement des évaluations d'impact dans le système national d'évaluation sud-africain », *Administration Publique* 92(26), 75-98.

McFarlane, A., 2015, *Un apprentissage authentique pour la génération numérique. Exploiter le potentiel de la technologie à l'école,* Routledge, Londres, Royaume-Uni.

Miah, M. & Omar, A., 2012, « Progrès technologiques dans les pays en développement à l'ère numérique », *Revue internationale des sciences et des technologies de l'information appliquées* 1(1), 30-38.

Ndlovu-Gatsheni, S.J., 2018, « La dynamique de la décolonisation épistémologique au XXIe siècle : vers la liberté épistémique » , *Examen stratégique pour l'Afrique australe* 40 (1), 16-45. https://doi.org/10.4324/9780429492204

Ofi , Z., 2013, « Renforcer l'évaluation au service du développement », *Revue américaine d'évaluation* 34(4), 582-586. https://doi.org/10.1177/1098214013497531

Ofi , Z. & Kumar, S., 2013, « L'évaluation dans les pays en développement : en quoi est-elle diffé ente ? », dans S.I. Donaldson, T. Azzam & R.F.

Conner (eds.), *Nouvelles pratiques en matière d'évaluation du développement international*, pp. 11-24, Information Age, Charlotte, NC.

Pawson, R., 2006, *Politique fondée sur des données probantes : une perspective réaliste*, Sage Publications, Londres.

Pawson, R., 2013, *La science de l'évaluation : Un manifeste réaliste,* Sage Publications, Londres.

Pawson, R. & Manzano-Santaella, A., 2012, 'Un atelier de diagnostic réaliste', *Évaluation* 18(2), 176-191. https://doi.org/10.1177/1356389012440912

Pawson, R. & Tilley, N., 1995, *Évaluation méthodologique plus blanche (Européenne) ? »*

Connaissance et politique : *Revue internationale sur le transfert et l'utilisation des connaissances* 8(3), 20-33. https://doi.org/10.1007/BF02904928

Pawson, R. & Tilley, N., 1997, *Évaluation réaliste,* Sage Publications, Londres.

Porter, S. & Goldman, I., 2013, « Une demande croissante en matière de suivi et d'évaluation en Afrique », *Revue africaine d'évaluation* 1(1), 10-18. https://doi.org/10.4102/aej.v1i1.25

Punton, M., Vogel, I. & Lloyd, R., 2016, *Réflexions à partir d'une évaluation réaliste en cours : Échelles de mise à l'échelle et théorie de la couture, IDS*.CDI Document pratique 18, pp. 1-11, IDS, Brighton.

Ramasobana, M. & Ngwabi, N., 2018, *De l'enfance à la maturité : Contraintes liées au concept de l'Évaluation « made in Africa »* (MAE) (Partie 2), consulté le 19 février 2019, sur le site http://www.africaevidencenetwork.org/from-infancy-to-maturityconstraints-to-the-made-in-africa-evaluation-mae-concept-part-2/republicofsouthafrica (RSA), 2004, Projet de livre blanc sur l'éducation en ligne. Transformer l'apprentissage et l'enseignement grâce aux technologies de l'information et de la communication, La Présidence, Département de l'éducation, Pretoria.

République d'Afrique du Sud (RSA), 2009, Améliorer la performance du gouvernement : *Notre approche*, La Présidence, Département du suivi et de l'évaluation des performances (DPME), Pretoria.

République d'Afrique du Sud (RSA), 2019, *Président Cyril Ramaphosa : 2019 Discours sur l'état de la nation, Présidence*, Prétoria, vue le 8 fevrier 2019 sur le https://www.gov.za/speeches/president-cyril-ramaphosa-2019-state-nation-address-7-feb-2019-0000

Rogers, P., 2007, « Évaluation fondée sur la théorie : réflexions dix ans après, *Nouvelles orientations pour l'évaluation* 114 (Summer), 63-67. https://doi.org/10.1002/ev.225

Rogers, P., Petrosino, A., Huebner, T.A. & Hacsi, T.A., 2000, « Évaluation de la théorie du programme: Pratique, promesse et problèmes, *Nouvelles orientations pour les évaluation*s » 87 (Fall), 5-13. https://doi.org/10.1002/ev.1177

SenGupta, S., Hopson, R. & Thompson-Robinson, M., 2004, « Compétence culturelle en matière d'évaluation ; aperçu général, *Nouvelles orientations pour l'évaluation* 102(Summer), 5-19. https://doi.org/10.1002/ev.112

Schwandt, T.A., 2002, *Réexamen des pratiques d'évaluation*, Peter Lang, New York.

Schwandt, T.A., 2015, *Réexamen des fondements de l'évaluation : cultiver une vie intellectuelle pour la pratique,* Stanford University Press, Stanford, CA.

Shadish, W.R., Cook, T.D. & Leviton, L.C., 1991, *Fondations de l'évaluation des programmes : Théories de la practice,* SAGE, Newbury Park, CA.

Stake, R.E., 2004, «Évaluation Responsive «, dans R.E. Stake (ed.), *Évaluation standardisée et réactive*, pp. 86-104, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Van Deursen,. A.J.A.M., Ben Allouch, S. & Ruijter, L.P., 2016, « Utilisation des tablettes dans l'enseignement primaire : obstacles à l'adoption et déterminants comportementaux », *Technologies éducatives et informatiques* 21(5), 971-990. https://doi.org/10.1007/s10639-014-9363-3

Vattimo, G., 2004, *Nihilisme et émancipation : Éthique, politique et droit,* Columbia University Press, New York.

Weiss, C.H., 2000, « Quels liens dans quelles théories devrions-nous évaluer ? », *Nouvelles orientations pour l'évaluation* 87(Fall), 35-45. https://doi.org/10.1002/ev.1180

Wildschut, L.P., 2014, « Évaluation fondée sur la théorie, modélisation logique et expérience des organisations non gouvernementales sud-africaines », thèse de doctorat non publiée, Stellenbosch University, Bellville.

Chapitre 10

Opérationnalisation de l'approche d'évaluation swahili

Almas Fortunatus Mazigo (Faculté d'éducation de l'université de Dar es Salaam (DUCE))

RÉSUMÉ

L'Approche d'évaluation swahili (SEA) est un cadre participatif ancré dans la culture qui intègre la sagesse des peuples autochtone des proverbes swahilis dans l'évaluation du développement. Contrairement aux méthodologies normalisées et imposées de l'extérieur, la SEA favorise l'inclusivité, l'éthique relationnelle et la recherche communautaire. Fondée sur des principes ontologiques, épistémologiques, axiologiques et méthodologiques solides, elle met l'accent sur les connaissances empiriques, l'apprentissage collectif et la responsabilité éthique. Cet article présente les fondements philosophiques de la SEA, fournit un guide détaillé de mise en œuvre et aborde les considérations éthiques. Grâce à un engagement participatif, à la collecte de données pertinentes sur le plan culturel et à l'outil puissant que constitue la narration, la SEA renforce la crédibilité, la pertinence et l'utilité des évaluations dans le contexte africain. L'accent mis sur la responsabilité éthique et la reddition de comptes renforce la confiance entre les parties prenantes et encourage des pratiques d'évaluation plus équitables et mieux adaptées au contexte.

Mots clés : Approche d'évaluation swahili (SEA), méthodes d'évaluation endogènes, méthodologies d'évaluation adaptées à la culture,

enquête communautaire, responsabilité éthique et relationnelle, pratiques d'évaluation décolonisées, méthodologies d'évaluation ancrées dans la culture africaine.

INTRODUCTION

L'Approche d'évaluation swahili (SEA) s'inspire de la sagesse et des systèmes de connaissances des peuples endogènes de la Tanzanie. Elle a été conçue en s'inspirant de la sagesse collective, de la conception du monde et des principes éthiques des proverbes swahili. Ces proverbes fournissent des enseignements pratiques applicables à divers aspects des pratiques d'évaluation du développement. Le processus permettant de tirer des enseignements évaluatifs des proverbes swahili est décrit dans Mazigo et al. (2024), tandis que la conception de l'Approche d'évaluation swahili est détaillée dans Mazigo (2024).

La SEA permet d'améliorer les évaluations du développement en intégrant des paradigmes pertinents au niveau local, tirés de proverbes swahili, et en favorisant des processus d'évaluation participatifs et centrés sur les personnes. Grâce à ses principes ontologiques, épistémologiques, axiologiques et méthodologiques, la SEA off e une approche holistique fondée sur un ensemble de cultures pour évaluer les interventions de développement dans le contexte africain.

La SEA se distingue comme un cadre d'évaluation ayant un ancrage culturel, impulsé par les communautés et offrant des avantages significatifs par rapport aux modèles d'évaluation conventionnels. Les approches d'évaluation conventionnelles appliquent souvent des méthodologies standardisées qui peuvent ne pas ressortir pleinement la complexité des divers contextes culturels (Patton, 2015). La SEA intègre des systèmes de connaissances endogènes et des méthodologies participatives afin de donner du sens aux évaluations et de les rendre inclusives et pertinentes dans leur contexte (Chilisa, 2012).

Contrairement à de nombreux modèles d'évaluation occidentalo-centriques, la SEA s'appuie sur la sagesse des communautés africaines et les expériences qu'elles ont vécues. Elle met à contribution

la sagesse des proverbes swahili et des systèmes de connaissances traditionnelles pour orienter le processus d'évaluation, veillant ainsi à ce qu'il soit en phase avec les valeurs et les réalités locales (Smith, 2021).

Les méthodes d'évaluation conventionnelles font souvent recours à des évaluateurs externes qui imposent des cadres prédéfinis. En revanche, la SEA privilégie la participation active des parties prenantes de manière à ce que le processus et les résultats de l'évaluation soient façonnés par les voix locales (Mertens, 2009).

Les modèles d'évaluation conventionnels mettent souvent l'accent sur les données quantitatives et les indicateurs standardisés. La SEA, quant à elle, intègre des perspectives qualitatives, des récits et le dialogue communautaire, permettant ainsi une compréhension plus globale de l'objet de l'évaluation (Guba & Lincoln, 1989).

Contrairement aux modèles d'évaluation conventionnels rigides, la SEA tient compte des variations contextuelles et permet aux processus d'apprentissage d'être flexibles et itératifs pour s'adapter aux besoins évolutifs de la communauté (Tarsilla, 2020).

La SEA tient compte des considérations éthiques, mettant ainsi l'accent sur le respect, l'inclusion et la responsabilité mutuelle et veille à ce que le processus d'évaluation soit conforme aux valeurs morales et sociales de la communauté (Chouinard & Cram, 2020).

Ce document explique comment la SEA peut être mise en œuvre en matière d'évaluation. Plus précisément, il (i) présente les principes philosophiques fondamentaux de la SEA afin d'établir une base théorique pour son application ; (ii) présente un cadre progressif pour la mise en œuvre des évaluations basées sur la SEA, en mettant l'accent sur le dialogue participatif, les méthodes de collecte de données adaptées au contexte culturel et la création collaborative de connaissances ; et (iii) examine les dimensions éthiques de la SEA, notamment la transparence, l'inclusivité, le respect des connaissances endogènes et la responsabilité envers les parties prenantes locales.

BASES PHILOSOPHIQUES DE LA SEA

La SEA repose sur quatre concepts philosophiques fondamentaux qui sous-tendent son cadre :

Concept ontologique : nature de l'entité évaluée

La SEA soutient que l'objet de l'évaluation ou l'entité évaluée, est un phénomène unique mais multiforme qui doit être compris à travers des expériences vécues. Cette idée est illustrée par les proverbes *nyumba usiyolala ndani huijui hila yake* (on ne peut pas connaître les défauts d'une maison dans laquelle on n'a pas dormi) et *kitanda usicho kilalia hujui kunguni wake* (on ne peut pas connaître les punaises d'un lit sur lequel on ne s'est pas couché).

Pour apprécier pleinement l'ensemble des caractéristiques et des enjeux potentiels ayant trait à des phénomènes tels qu'une maison ou un lit, il faut en faire l'expérience personnellement. La complexité de ces expériences peut varier en fonction de divers facteurs, tels que l'heure de la journée, la saison et le contexte. Par exemple, les personnes qui habitent la même maison peuvent percevoir et documenter ses défauts diffé emment selon les saisons, sachant que la saison des pluies pourrait mettre à nu des problèmes tels que des fuites dans la toiture ou l'humidité qui ne se manifestent pas pendant la saison sèche. Dans le cas d'un lit, une personne qui l'utilise pendant la journée peut ne pas avoir affai e à des punaises de lit, tandis qu'une autre personne qui dort dans le même lit la nuit peut être exposée à des infestations, car ces parasites sont généralement nocturnes.

Cette divergence souligne la nécessité d'intégrer un large éventail de points de vue des parties prenantes afin de mettre en lumière les réalités complexes de l'intervention évaluée. Chaque partie prenante apporte ses propres expériences et réflexions, contribuant ainsi à une meilleure compréhension de la situation. Cette implication active des parties prenantes n'est pas seulement un processus, mais aussi une reconnaissance de leur importance et la clé d'une évaluation réussie.

De surcroît, la SEA reconnaît que les parties prenantes apprécient l'entité évaluée à travers des points de vue particuliers influencés par leurs rôles, leurs antécédents et leurs contextes culturels spécifiques. Cette diversité de perspectives est essentielle au processus d'évaluation, car elle enrichit l'analyse et favorise une compréhension plus approfondie de l'intervention. En privilégiant l'inclusivité et l'exhaustivité, la SEA veille à ce que toutes les voix pertinentes soient entendues, ce qui aboutit finalement à une évaluation plus précise et nuancée du phénomène en question.

Concept épistémologique : production de connaissances

Selon la SEA, une compréhension approfondie de l'objet de l'évaluation, qu'il s'agisse d'un programme, d'un projet ou d'une politique, peut être obtenue au mieux en entretenant des relations étroites et de confiance avec des personnes ayant une expérience directe. Ce principe est illustré de manière éloquente par les proverbes *matundu ya nyumba ayafahamu mwenye nyumba* (seul le propriétaire connaît les défauts de sa maison) et *kitanda usicho kilalia hujui kunguni wake* (on ne peut pas connaître les punaises d'un lit sur lequel on ne s'est jamais couché). Ces proverbes soulignent la nécessité fondamentale de nouer des contacts personnels avec les parties prenantes, car leurs expériences vécues off ent des informations souvent négligées dans les méthodologies d'évaluation traditionnelles et leur donnent le sentiment d'être impliquées et de faire partie intégrante du processus.

Pour mettre en œuvre ce principe, la SEA privilégie les processus d'apprentissage participatifs basés sur l'expérience lors des évaluations. Cette approche rend le processus d'évaluation plus inclusif en impliquant les parties prenantes dans la collecte et l'analyse des données et les encourage à se sentir partie intégrante de celui-ci. En les impliquant activement, la SEA suscite un sentiment d'appropriation et de responsabilité, améliorant ainsi la qualité et la richesse globales des résultats.

De plus, la SEA met fortement l'accent sur l'intégration des Systèmes de connaissances endogènes et la sagesse communautaire

dans le processus d'évaluation. Elle encourage les évaluateurs à reconnaître et à utiliser ces sources de connaissances inestimables, qui font ressortir souvent des idées profondes et le contexte culturel qui peuvent être perdus de vue par les méthodes formelles de collecte de données. Au lieu de s'appuyer exclusivement sur des données quantitatives ou des enquêtes structurées, la SEA promeut une diversité de méthodes, notamment la narration, les dialogues communautaires et les traditions orales, comme moyens légitimes et enrichissants de cerner la complexité de l'objet de l'évaluation.

En valorisant les connaissances endogènes, la SEA renforce non seulement la crédibilité de l'évaluation, mais favorise également un environnement dans lequel les parties prenantes se sentent respectées et appréciées pour leurs points de vue particuliers. Elles sont reconnues comme des experts à part entière, contribuant à une compréhension plus holistique des enjeux en question. Cette approche globale aboutit finalement à des résultats d'évaluation plus pertinents et plus exploitables, reflétant les besoins et les valeurs de la communauté. De plus, l'intégration des connaissances endogènes peut permettre une compréhension plus approfondie et nuancée de l'évaluation, ce qui permet d'accroître sa crédibilité.

Concept axiologique : considérations relatives à l'éthique et aux valeurs

La SEA met fortement l'accent sur les valeurs éthiques fondamentales, notamment le respect, la coopération, la solidarité et l'humilité. La sagesse contenue dans le proverbe *shughuli ni wat*u (pour qu'un événement social ait lieu, il faut des personnes) démontre le caractère intrinsèquement collectif de l'évaluation, et qu'elle nécessite l'inclusivité et l'éthique relationnelle. Il est indispensable de veiller à la participation active et constructive de toutes les parties prenantes éligibles au processus d'évaluation. En valorisant les systèmes de connaissances et les idées indigènes, le processus d'évaluation devient plus holistique et reflète davantage la diversité des expériences et des points de vue

Pour garantir le succès de toute évaluation, il est nécessaire de créer une culture de respect mutuel et de confiance entre les évaluateurs et les participants. La SEA préconise une inversion des rôles pour que les évaluateurs jouent le rôle de facilitateurs et non de figu es d'autorité. Cela permettra aux parties prenantes locales de s'approprier le processus d'évaluation et de contribuer leur point de vue et leur expertise exceptionnels.

En plus de ces aspects relationnels, les considérations éthiques jouent un rôle primordial dans les évaluations fondées sur la SEA. Des éléments clés tels que le consentement éclairé, qui permettent aux participants de comprennent leurs droits et la nature de l'évaluation, la confidentialité pour protéger les informations personnelles et la sensibilité culturelle pour respecter les valeurs et les traditions des diff - rentes communautés doivent être privilégiés tout au long du processus. En suivant ces directives éthiques, les évaluateurs peuvent instaurer la confiance et veiller à ce que l'évaluation soit respectueuse et efficac pour répondre aux besoins de toutes les parties prenantes concernées. Le fait de mettre l'accent sur l'éthique n'est pas une simple formalité, mais une preuve d'engagement en faveur du bien-être et du respect de toutes les personnes concernées.

Concept méthodologique : collecte de données et enquête

La SEA, qui met l'accent sur les enquêtes systématiques et participatives, la cocréation et la validation des connaissances, joue un rôle central dans la promotion d'informations crédibles. Elle impose une rigueur méthodologique dans les enquêtes systématiques et l'évaluation objective des diffé ents aspects de l'entité évaluée, éclairant ainsi le processus d'évaluation.

La sagesse contenue dans le proverbe *aingiaye baharini huogelea* (il faut savoir nager avant de rentrer dans la mer) comporte une leçon cruciale selon laquelle il faut posséder les compétences nécessaires avant de se lancer dans de nouveaux défis. Cela suppose que les participants doivent acquérir des compétences techniques et sociales pour mener

des enquêtes systématiques. Par conséquent, ils doivent comprendre le sujet évalué et apprécier ses complexités et ses nuances.

Les compétences techniques constituent le socle d'une enquête approfondie et d'une évaluation objective. La sagesse contenue dans le proverbe *asiyeuliza hanalo aji-funzalo* (celui qui ne demande pas n'apprend rien) met en évidence l'importance des compétences d'enquête, telles que la capacité de poser des questions pertinentes et pointues. Ces compétences, associées à l'esprit critique et à la vérification des faits, sont essentielles pour vérifier les informations et s'assurer que les conclusions reposent sur des preuves concrètes.

De plus, le proverbe *chanda chema huvikwa pete* (pour orner un joli doigt, il faut y mettre une alliance) souligne l'importance de valoriser les compétences dans l'évaluation du mérite et de la valeur. Cela signifie qu'il faut établir des critères et des normes qui permettent d'apprécier objectivement les performances et les contributions, permettant ainsi la reconnaissance et la récompense sur la base d'évaluations éclairées. Ensemble, ces proverbes illustrent la nature multiforme des compétences requises pour participer efficacemen à tout processus d'évaluation.

L'intégrité du processus est un aspect essentiel de la SEA, qui couvre la sélection et la gestion des participants. Étant donné que des informations crédibles proviennent de sources crédibles, le chef de fil du processus d'évaluation doit sélectionner et impliquer des personnes qui ont une expérience de l'objet évalué. C'est ce qui ressort des proverbes *matundu ya nyumba ayafahamu mwenye nyumba* (seul le propriétaire connaît les défauts de sa maison), *nyumba usiyolala ndani huijui hila yake* (on ne peut pas connaître les défauts d'une maison dans laquelle on n'a jamais dormi) et *kitanda usicho kilalia hujui kunguni wake* (on ne peut pas connaître les punaises d'un lit sur lequel on ne s'est pas couché). L'intégrité du processus permet de veiller à ce que le processus d'évaluation soit transparent, inclusif et respectueux de toutes les parties prenantes, renforçant ainsi la crédibilité et la fiabilité des résultats de l'évaluation.

En outre, la SEA encourage la triangulation des sources de données en vue d'améliorer la validité et la fiabilité. La triangulation consiste à

intégrer des récits qualitatifs à des données quantitatives afin de garantir la solidité empirique des conclusions et leur pertinence dans leur contexte. En utilisant plusieurs sources de données, les évaluateurs peuvent vérifier l'exactitude de leurs conclusions, ce qui renforce la crédibilité et la fiabilité des résultats de l'évaluation. Les évaluateurs sont également encouragés à avoir recours à des pratiques réflexives, en peaufinant continuellement leurs méthodologies sur la base du retour d'information des parties prenantes et des connaissances acquises sur le terrain.

MISE EN ŒUVRE DE LA SEA DANS LES PRATIQUES D'ÉVALUATION

Signification et aspects de l'évaluation

La sagesse contenue dans les proverbes swahili constitue un outil précieux pour comprendre l'évaluation comme un processus inclusif et méthodique (i) d'enquête et d'apprentissage, (ii) d'évaluations objectives et impartiales, et (iii) d'évaluation fondée sur des données probantes.

Questionnement et apprentissage : La sagesse contenue dans le proverbe *kuuliza si ujinga* (on n'est pas bête en demandant) montre combien il est important de poser des questions au cours du processus d'évaluation. Elle met en évidence la nécessité pour les évaluateurs de recueillir activement les diffé ents points de vue des parties prenantes, y compris les membres de la communauté, les bénéficiai es du projet et les autres parties concernées. Cette pratique aide les évaluateurs à avoir une meilleure compréhension de la complexité des interventions de développement et favorise un environnement d'apprentissage continu. En tenant compte de divers points de vue, les évaluateurs peuvent acquérir des connaissances qui remettent en question leurs hypothèses et leur permet d'améliorer la qualité globale de l'évaluation.

Objectivité et impartialité : La sagesse contenue dans le proverbe *mlenga jiwe kundini, hajui limpataye* (en lançant une pierre dans la foule, on ne sait pas celui qui en recevra le coup) est une mise en garde contre les biais en matière d'évaluation. Ce proverbe insiste sur la nécessité de rester neutre et impartial tout au long du processus d'évaluation. Les évaluateurs doivent veiller à éviter tout favoritisme ou préjugé, car ceux-ci peuvent fausser les résultats et conduire à des interprétations erronées. L'adoption de méthodologies objectives et la garantie d'une représentation diversifiée des parties prenantes au sein de l'équipe d'évaluation sont des moyens pratiques de défendre ces valeurs, ce qui aboutit en fin de compte à un processus d'évaluation plus crédible et plus fiable

Évaluation axée sur des données probantes : La sagesse contenue dans le proverbe *dalili ya mvua ni mawingu* (les nuages annoncent la pluie) souligne le rôle essentiel des indicateurs fiables et des données empiriques dans la prise de décision. Cette sagesse met en évidence l'importance de fonder les évaluations sur des données probantes plutôt que sur des hypothèses ou des récits anecdotiques. En utilisant des méthodes rigoureuses de collecte de données, telles que des enquêtes, des entretiens et des groupes de discussion, les évaluateurs peuvent recueillir des preuves concrètes reflétant l'impact des interventions de développement. Le recours à des pratiques fondées sur des données probantes fiables permet d'améliorer la précision des évaluations et de veiller à ce que les conclusions tirées soutiennent une prise de décision éclairée et débouchent sur des recommandations concrètes.

La prise en compte des enseignements tirés de ces proverbes dans le processus d'évaluation enrichit la compréhension et encourage le recours à une approche plus holistique pour évaluer l'efficacit des initiatives de développement.

Buts de l'évaluation et participants

La sagesse swahili identifie trois principaux buts d'évaluation, chacun étant lié à des pratiques spécifiques qui façonnent le cad e de la SEA.

Évaluation de la performance en matière de la tenue des promesses : l'un des principaux buts de l'évaluation est de déterminer si les projets de développement sont mis œuvre conformément aux engagements pris. La sagesse contenue dans le proverbe *ahadi ni deni* (la promesse est une dette) constitue un principe fondamental de redevabilité en matière de la SEA. Les évaluateurs doivent déterminer si les entités de mise en œuvre ont tenu leurs promesses par rapport à l'allocation des ressources, l'exécution des activités et aux résultats escomptés. Cette approche permet de veiller à ce que les parties prenantes rendent compte de leurs engagements et que les projets soient exécutés conformément à leurs buts de départ.

Identification des mesures préventives et correctives : les interventions en matière de développement sont souvent confrontées à des difficultés qui nécessitent des interventions en temps opportun. La sagesse contenue dans le proverbe *hila ya kikwapa kunuka pasipo kidonda* (la particularité de l'aisselle c'est qu'elle pue, bien qu'il ne s'y trouve aucune plaie) préconise un suivi continu afin de détecter les failles potentielles et de les corriger avant qu'elles ne s'empirent. La SEA encourage l'évaluations en temps réel qui facilite une gestion adaptative et des corrections à mi-parcours pour faire en sorte que les initiatives de développement restent efficaces et en phase avec l'évolution des condition

Co-apprentissage et co-production de l'histoire des projets de développement : la sagesse swahili considère l'évaluation comme un processus d'apprentissage collaboratif et de co-développement au cours duquel les communautés façonnent et préservent activement l'histoire des projets de développement. Le proverbe *pekee pekee hauwezi tunga historia* (une seule personne ne suffi pas pour créer une histoire) souligne l'importance de la création collective de connaissances et du partage d'expériences au cours de l'évaluation.

La SEA s'inspire de la narration traditionnelle, des dialogues communautaires et des engagements participatifs pour faire en sorte que les évaluations du développement reflètent les réalités vécues et les aspirations de toutes les parties prenantes. Cette approche permet de veiller à ce que la diversité des voix, des perspectives et des connaissances contextuelles contribue de manière significative à la documentation, à l'interprétation et à l'apprentissage issu des interventions de développement.

La sagesse swahili classe les participants à l'évaluation en deux catégories principales : les **parties prenantes locales** (bénéficiai es, entités de mise en œuvre et bailleurs de fonds) et les **évaluateurs externes.** Chaque catégorie a des droits et des responsabilités distincts.

Les **parties prenantes locales** ont le droit de participer au processus d'évaluation, d'accéder à l'information et d'être représentées équitablement dans les conclusions. La sagesse contenue dans le proverbe *matundu ya nyumba ayafahamu mwenye nyumba* (seul le propriétaire connaît les défauts de sa maison) souligne la nécessité d'impliquer activement les personnes directement concernées par les projets. Les **évaluateurs externes** ont le droit de réaliser les évaluations de manière indépendante tout en garantissant un dialogue éthique avec les communautés. La sagesse contenue dans le proverbe *mgeni njoo mwenyeji apone* (un hôte bénéficie de la venue des invités) met en exergue le rôle des évaluateurs pour ce qui est de soutenir l'apprentissage communautaire au lieu d'imposer des jugements externes.

Les **parties prenantes locales** doivent fournir des retours d'information honnêtes, s'engager activement dans le processus et collaborer avec les évaluateurs afin de garantir la justesse des évaluations. Les **évaluateurs externes** ont la responsabilité de faciliter une participation inclusive, de respecter les connaissances locales et de garantir la transparence des rapports. La sagesse contenue dans le proverbe *penye wengi hapaharibiki neno* (là où il y a beaucoup de personnes, il n'arrive rien de mal) souligne l'importance de la prise de décision collective au cours de l'évaluation.

Étapes de la réalisation d'une évaluation axée sur la SEA

Les proverbes swahilis résument les valeurs d'honnêteté, de redevabilité, de transparence et de création collective de connaissances, qui sont indispensables au processus d'évaluation. La SEA veille à ce que l'évaluation ne soit pas seulement une activité technique, mais une pratique ayant un ancrage social, qui reflète les valeurs et les aspirations des personnes qu'elle sert. Cette rubrique décrit les étapes clés de la réalisation d'une évaluation à l'aide de la SEA, démontrant comment la sagesse autochtone peut être mise à contribution pour améliorer l'efficacit des interventions de développement.

Identification et implication des parties prenantes : la première étape d'une évaluation utilisant la SEA consiste à identifier et à impliquer les parties prenantes. La sagesse contenue dans le proverbe s*hughuli ni watu* (pour qu'un événement social ait lieu, il faut des personnes) souligne l'importance d'impliquer tous les acteurs concernés dans le processus d'évaluation. Cette étape n'est pas seulement une formalité, mais une partie cruciale du processus d'évaluation, qui permet aux parties prenantes, y compris les bénéficiai es, les entités de mise en œuvre du projet, les bailleurs de fonds et les dirigeants communautaires, d'avoir le sentiment de faire partie intégrante du processus.

La SEA ne préconise pas une implication passive des parties prenantes, mais une implication qui passe par la collaboration active, le dialogue et l'apprentissage mutuel. Cela permet de faire en sorte que l'évaluation soit façonnée par les perspectives et les expériences des communautés locales dès le début. Des efforts particuliers doivent être faits pour inclure les voix marginalisées, telles que celles des femmes, des enfants, des personnes âgées et des personnes handicapées, en reconnaissant que les interventions de développement ont souvent des répercussions diffé entes sur les diffé ents groupes.

La sagesse contenue dans le proverbe *matundu ya nyumba aya-fahamu mwenye nyumba* (seul le propriétaire connaît les défauts de sa maison) montre que ceux qui sont directement concernés par les projets de développement doivent jouer un rôle prépondérant dans leur

évaluation. Cette étape jette les bases d'une évaluation inclusive, sensible à la culture et impulsée par la communauté.

Définition de la portée et du but de l'évaluation : après avoir mobilisé les parties prenantes, l'étape cruciale suivante consiste à définir clairement la portée et le but de l'évaluation. La sagesse contenue dans le proverbe *ahadi ni deni* (la promesse est une dette) souligne l'importance de la redevabilité dans les initiatives de développement. Des évaluations efficac sont nécessaires pour déterminer si les entités de mise en œuvre des projets ont respecté leurs engagements et si les interventions ont produit les résultats escomptés. Au cours de cette phase, les évaluateurs doivent organiser et animer des discussions communautaires afin d'identifier de manière concertée les questions clés de l'évaluation. Ces questions doivent être soigneusement formulées pour faire ressortir les besoins, les aspirations et les attentes de la communauté, en veillant à ce que l'évaluation soit pertinente et adaptée au contexte des parties prenantes. L'implication des membres de la communauté favorise l'appropriation du processus d'évaluation et augmente la probabilité d'utilisation des résultats.

La définition de la portée passe également par la prise de décisions stratégiques concernant le type d'évaluation : formative, sommative ou suivi en temps réel. Ce choix doit reposer sur une compréhension approfondie de l'état d'avancement du projet et de ses objectifs spécifiques. L'évaluation formative peut se concentrer sur l'amélioration des projets en cours, l'évaluation sommative évalue l'efficacit globale après l'achèvement, et le suivi en temps réel fournit des informations immédiates pour éclairer la mise en œuvre en cours. La détermination de ces facteurs permet aux évaluateurs de veiller à l'utilisation d'une approche globale qui tient compte de l'impact immédiat et à long terme des interventions.

Sélection des méthodes d'évaluation appropriées : pour garantir la crédibilité et la pertinence contextuelle des évaluations, la SEA met l'accent sur la nécessité d'utiliser des méthodes de collecte de données adaptées au contexte culturel. Cette approche tient compte de la

diversité des contextes culturels dans lesquels s'inscrivent les projets et de l'importance de respecter les coutumes et les valeurs locales.

De surcroît, la SEA préconise fortement l'intégration des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives. Les méthodes qualitatives, telles que les entretiens et les groupes de discussion, font ressortir des informations riches et approfondies sur les expériences et les points de vue des participants. Parallèlement, les méthodes quantitatives, notamment les enquêtes et les analyses statistiques, permettent aux évaluateurs de mesurer les résultats de manière systématique et objective. En combinant ces méthodologies, la SEA vise à permettre une évaluation complète qui prend en compte les données numériques et les expériences humaines nuancées qui contribuent à la réussite d'un projet, offrant ainsi une compréhension approfondie de l'impact du projet.

La sagesse contenue dans le proverbe *dalili ya mvua ni mawingu* (les nuages annoncent la pluie) souligne la nécessité d'utiliser des indicateurs fiables pour évaluer l'efficacit d'un projet. Cette sagesse rappelle aux évaluateurs que, tout comme les nuages annoncent la pluie, des indicateurs spécifiques peuvent refléter avec précision les résultats et l'impact d'un projet. En utilisant des indicateurs fiables, les évaluateurs peuvent faire confiance à l'exactitude et à la validité de leurs évaluations, garantissant ainsi un processus d'évaluation fiable

Collecte de données et apprentissage collaboratif : la collecte de données dans le cadre de la SEA transcende la collecte d'informations traditionnelle. Elle incarne un parcours d'apprentissage interactif qui implique activement toutes les parties concernées. La sagesse contenue dans le proverbe *kuuliza si ujinga* (on n'est pas bête en demandant) souligne l'importance de la recherche et du questionnement en tant qu'éléments essentiels à la compréhension des interventions de développement et de leurs impacts.

Au cours de cette phase critique, les évaluateurs mettent en place un environnement propice aux discussions ouvertes, aux dialogues de réflexion et aux séances de narration. Ces rencontres encouragent les parties prenantes, telles que les membres de la communauté, les bénéficiai es et le personnel du projet, à partager leurs expériences

personnelles, leurs idées et leurs perceptions concernant les interventions. Le récit n'est pas seulement un moyen de partage, mais aussi un outil puissant qui enrichit les données qualitatives, permettant à chaque partie prenante de ressentir la valeur de sa contribution. Ces récits approfondissent la compréhension du contexte social et des défis auxquels les participants sont confrontés.

De plus, il faut impérativement accorder la priorité aux considérations éthiques tout au long du processus de collecte de données. Cela consiste à obtenir le consentement éclairé de tous les participants et à veiller à ce qu'ils comprennent bien le but et les procédures de l'étude. Il est tout aussi important de préserver la confidentialité, qui est essentielle pour protéger l'identité des participants et les informations sensibles. En outre, les évaluateurs doivent faire preuve de sensibilité aux réalités culturelles et respecter la diversité des origines, des traditions et des valeurs au sein du groupe. L'intégration de ces pratiques éthiques rend le processus de collecte de données plus fiable et permet d'obtenir des informations plus nuancées, ce qui donne au public un sentiment de sécurité et de respect.

Analyse et interprétation des données : la SEA reconnaît que les diff - rentes parties prenantes peuvent interpréter les résultats de manières diffé entes en analysant les données d'évaluation. Cette diversité de compréhension est résumée dans le proverbe *haramu yako halali kwa mwenzio* (les ordures d'une personne sont le trésor d'une autre). Ce proverbe souligne la nécessité de prendre en compte plusieurs points de vue lors de l'interprétation des données, mettant en évidence la nature complexe des expériences et des croyances humaines.

Pour faire face à ces variations d'interprétation, la SEA encourage activement une approche collaborative de l'analyse des données. Cela consiste à organiser des réunions de validation communautaire au cours desquelles les parties prenantes peuvent discuter des résultats. Lors de ces réunions, les participants sont encouragés à partager leurs points de vue, leurs expériences et leurs contextes culturels, ce qui permet de veiller à ce que les interprétations correspondent aux réalités locales. En facilitant un dialogue ouvert, la SEA crée un environnement

dans lequel les parties prenantes se sentent valorisées et respectées pour leurs points de vue, ce qui leur donne la capacité de participer à l'élaboration des conclusions tirées des données. Cette cocréation de compréhension permet de veiller à ce que les idées soient pertinentes et exploitables, aboutissant en fin de compte à une prise de décision plus efficace et mieux adaptée au context

Co-développement de l'histoire du projet : l'évaluation est un processus multiforme qui va au-delà de la simple évaluation de l'impact des initiatives de développement. Elle joue également un rôle crucial dans la documentation de l'histoire et l'apprentissage des leçons précieuses tirées de ces projets. La sagesse contenue dans le proverbe *pekee pekee hauwezi tunga historia* (une seule personne ne suffi pas pour créer une histoire) nous rappelle manière poignante que la création de l'histoire est intrinsèquement collaborative et nécessite la participation active de la communauté.

Pour refléter efficacemen cet esprit de collaboration, la SEA combine la narration, la documentation de l'histoire orale et les réflexions participatives. Cette méthodologie transformatrice permet de veiller à ce que les évaluations ne se limitent pas à mettre en évidence les résultats quantitatifs, mais intègrent également les récits qualitatifs riches des parties prenantes concernées. En intégrant ces diverses perspectives, la SEA enrichit le processus d'évaluation, le transformant en un outil d'apprentissage dynamique qui favorise une compréhension plus profonde et inspire l'espoir pour les futurs efforts de développement. Cette approche holistique permet une appréciation plus nuancée de l'impact du projet, contribuant en fin de compte à des pratiques de développement plus efficaces et plus adaptée

Présentation et diffusion des résultats : afin de maximiser l'impact des résultats de l'évaluation, il est essentiel de les partager de manière à ce qu'ils profitent de manière significative à toutes les parties prenantes concernées. La sagesse contenue dans le proverbe *mgeni njoo mwenyeji apone* (un hôte bénéficie de la venue des invités) souligne le principe du bénéfice mutuel. Cela signifie que les évaluations ne doivent pas

seulement évaluer les programmes, mais aussi servir d'outil puissant pour autonomiser les communautés et favoriser des changements significatifs et durables

La SEA préconise vivement l'utilisation des formats de diffusion variés adaptés à diffé ents publics. Par exemple, les présentations communautaires qui impliquent les résidents peuvent faciliter le dialogue direct et des retours d'information, tandis que la narration visuelle (à l'aide d'images, d'infographies et de vidéos) peut capter l'attention et transmettre facilement des informations complexes. Cependant, un aspect essentiel de cette diversité est l'utilisation des langues locales dans la production des rapports pour garantir l'inclusivité et l'accessibilité, permettant ainsi aux parties prenantes issues de divers horizons de comprendre pleinement les conclusions et d'agir en conséquence. Ces stratégies peuvent transformer les résultats de l'évaluation en informations exploitables qui trouvent un écho auprès de la communauté et lui sont bénéfiques

Mis en application des leçons apprises et redevabilité : enfin, la SEA veille à ce que les évaluations identifient les problèmes et débouchent sur des mesures correctives concrètes et une redevabilité à long terme. La sagesse contenue dans le proverbe *hila ya kikwapa kunuka pasipo kidonda* (la particularité de l'aisselle c'est qu'elle pue, bien qu'il ne s'y trouve aucune plaie) nous rappelle manière poignante les dangers que l'on court en négligeant les problèmes sous-jacents jusqu'à ce qu'ils dégénèrent en crises. À ce titre, les évaluations doivent déboucher sur des recommandations claires et concrètes que les parties prenantes peuvent mettre en œuvre pour renforcer l'efficacit des futures initiatives de développement.

La valeur réelle d'une évaluation réside dans sa capacité à inspirer des actions significatives. La SEA met l'accent sur la nécessité de convertir les recommandations en mesures concrètes pour améliorer les résultats des interventions ultérieures. La sagesse contenue dans ce proverbe attire l'attention sur les risques que l'on prend en évitant de prêter attention aux signes précurseurs d'échec ou d'inefficacit ; par conséquent, les évaluateurs doivent faciliter des discussions ouvertes

sur la manière dont les conclusions peuvent être mises à profit pour l'apprentissage et l'amélioration continus.

La mise en place de mécanismes efficace pour un retour d'information continu et un apprentissage adaptatif est essentielle pour favoriser une culture d'amélioration continue. Cette approche fait en sorte que les évaluations ne soient pas considérées comme des événements isolés, mais plutôt comme des éléments intégrants d'un processus itératif visant la croissance et le perfectionnement. En intégrant l'évaluation dans la culture organisationnelle, les parties prenantes peuvent mieux relever les défis et améliorer leur efficacit par rapport à la réalisation des objectifs de développement.

VALEURS ÉTHIQUES ET PRINCIPES DE LA SEA

Honnêteté et intégrité

L'honnêteté et l'intégrité sont des principes fondamentaux de la SEA, qui servent de boussole aux évaluateurs afin de garantir la transparence, la fiabilité et la rigueur éthique. La sagesse contenue dans le proverbe *msema kweli ni mpenzi wa mungu* (celui qui dit la vérité est le bien-aimé de Dieu) renforce la valeur de la sincérité dans les processus d'évaluation. Les évaluateurs doivent présenter leurs conclusions de manière impartiale, à l'abri de toutes pressions extérieures ou des préjugés susceptibles de compromettre la crédibilité de l'évaluation. En favorisant un environnement d'ouverture et d'honnêteté, les évaluations peuvent constituer des outils efficace d'apprentissage, de redevabilité et d'amélioration. En outre, l'intégrité exige que les évaluateurs reconnaissent les limites de leurs méthodes, signalent les contradictions dans les données probantes et veillent à ce que leurs conclusions soient fondées sur des données vérifiables

Respect des connaissances communautaires

Le respect des connaissances communautaires est une valeur fondamentale de la SEA, ce qui souligne l'importance de reconnaître et

d'intégrer la sagesse autochtone dans les pratiques d'évaluation. La sagesse contenue dans le proverbe *heshima si utumwa* (le respect n'est pas la servitude) signifie que le fait de valoriser les points de vue des populations locales n'est pas un acte de déférence, mais plutôt un élément nécessaire à une évaluation éthique et efficace Les Systèmes de connaissances endogènes, transmis de génération en génération, fournissent des informations contextuelles riches qui peuvent ne pas être recueillies en utilisant les méthodes d'évaluation conventionnelles. Les évaluateurs doivent collaborer activement avec les communautés locales, écouter leurs témoignages et intégrer leurs points de vue dans le cadre d'évaluation afin de garantir l'obtention des résultats signific - tifs ayant un ancrage culturel.

Redevabilité envers les parties prenantes

La redevabilité est un pilier essentiel de la SEA, pour faire en sorte que les processus et les résultats de l'évaluation servent l'intérêt de toutes les parties prenantes. La sagesse contenue dans le proverbe *ahadi ni deni* (la promesse est une dette) souligne l'obligation des évaluateurs externes de respecter les engagements pris à l'égard des bailleurs de fonds et des communautés locales. La redevabilité suppose que les évaluateurs doivent faire preuve de transparence tout au long du processus d'évaluation, impliquer les parties prenantes dans la prise de décision et veiller à ce que les conclusions soient utilisées pour améliorer les programmes plutôt que pour simplement satisfaire aux exigences en matière de production de rapports. En encourageant la responsabilité partagée, la SEA renforce la confiance et favorise l'amélioration continue des initiatives de développement.

Inclusivité et représentation

L'inclusivité est au cœur de la SEA, pour faire en sorte que les diverses voix, en particulier celles des groupes marginalisés, soient représentées dans les processus d'évaluation. La sagesse contenue dans le proverbe *penye wengi hapaharibiki neno* (là où il y a beaucoup

de personnes, il n'arrive rien de mal) montre la sagesse collective qui émerge lorsqu'une diversité de points de vue sont pris en compte. Pour être efficaces les évaluations doivent impliquer des personnes issues de diffé entes couches sociales, notamment des femmes, des jeunes, des personnes handicapées et les communautés endogènes. Cette approche participative permet de veiller à ce que les évaluations reflètent fidèlement les réalités des personnes touchées par les interventions de développement et aboutissent à des résultats plus équitables et plus efficace

Réciprocité et avantage mutuel

La SEA défend le principe selon lequel l'évaluation ne doit pas être un processus extractif, mais un processus qui off e des avantages mutuels aux évaluateurs et aux communautés. La sagesse contenue dans le proverbe *mgeni njoo mwenyeji apone* (un hôte bénéficie de la venue des invités) reflète l'importance de veiller à ce que les évaluations contribuent positivement au développement local. Les évaluateurs doivent partager leurs connaissances, renforcer les capacités des communautés et faciliter les opportunités d'apprentissage qui permettent l'autonomisation des parties prenantes locales. En encourageant la réciprocité, les évaluations peuvent favoriser des partenariats à long terme et encourager des améliorations durables dans les initiatives de développement.

Confidentialité et protection des données

La confidentialité est une considération éthique fondamentale en matière de la SEA pour garantir la protection des droits et de la vie privée des participants tout au long du processus d'évaluation. La sagesse contenue dans le proverbe *nyumba yenye siri haivunjiki* (une maison où les secrets sont gardés ne s'effond e pas) souligne la nécessité de gérer les informations sensibles avec soin. Les évaluateurs doivent mettre en place des mesures claires de protection des données, obtenir le consentement éclairé des participants et anonymiser les réponses, le cas échéant. En respectant les normes de confidentialité, la SEA suscite la confiance entre

les évaluateurs et les communautés, encourageant ainsi l'ouverture et la participation honnête au processus d'évaluation.

Sensibilité et adaptabilité culturelles

La sensibilité et l'adaptation culturelles sont essentielles en matière de la SEA pour veiller à ce que les évaluations respectent et répondent aux coutumes, aux valeurs et aux normes sociales locales. La sagesse contenue dans le proverbe samaki mkunje angali mbichi (il faut battre le fer lorsqu'il est chaud) souligne l'importance d'être flexible et sensible aux besoins spécifiques au contexte. Les évaluateurs doivent aborder chaque communauté avec humilité, agir d'une manière appropriée sur le plan culturel et adapter leurs méthodologies aux Systèmes de connaissances endogènes. En adoptant la sensibilité culturelle, la SEA renforce la pertinence et l'efficacit des évaluations, les rendant plus percutantes et plus durables dans des contextes diffé ents.

CONCLUSION

L'approche d'évaluation swahili (SEA) off e un cadre transformateur qui tient compte des réalités culturelles pour évaluer les interventions de développement. S'inspirant des proverbes swahilis et des connaissances indigènes, la SEA fait le pont entre la sagesse traditionnelle et les pratiques contemporaines d'évaluation du développement, favorisant une approche participative et éthique centrée sur les personnes. Elle remet en question les modèles d'évaluation conventionnels, souvent imposés de l'extérieur, en mettant l'accent sur l'éthique relationnelle, la participation des parties prenantes et la cocréation de connaissances.

Les principes ontologiques, épistémologiques, axiologiques et méthodologiques de la SEA établissent une base holistique pour l'évaluation. La SEA reconnaît que la meilleure façon de produire des connaissances consiste à faire recours à des expériences vécues. Elle intègre de multiples perspectives et accorde la priorité à des valeurs éthiques telles que le respect, la redevabilité et la réciprocité. Grâce à

ses méthodologies participatives, la SEA fait en sorte que les évaluations soient non seulement rigoureuses sur le plan méthodologique, mais aussi pertinentes sur le plan contextuel, ce qui permet aux parties prenantes et aux communautés locales de s'approprier les évaluations du développement et la prise de décision.

En mettant en œuvre la SEA, les évaluateurs doivent intégrer la sagesse autochtone à la recherche systématique et combiner des connaissances qualitatives à la rigueur quantitative. Son fondement éthique étant basé sur l'honnêteté, la transparence et l'inclusivité, la SEA fait en sorte que les évaluations favorisent l'apprentissage mutuel au lieu d'être une simple quête d'informations. En privilégiant les voix locales et en valorisant la diversité des points de vue, la SEA propose une approche décolonisée qui remet en question la domination des paradigmes d'évaluation occidentaux et contribue à une pratique de développement plus juste et plus équitable.

Alors que la communauté mondiale des évaluateurs recherche des modèles plus adaptés au contexte et plus sensibles à la culture, la SEA off e une alternative convaincante, à la fois innovante et profondément ancrée dans les traditions africaines. Son application et son adaptation continues permettent de raffine davantage ses méthodologies, d'accroître son influence et d'enrichir le débat plus large sur la décolonisation et l'indigénisation de l'évaluation. En adoptant la SEA, les évaluateurs et les praticiens du développement peuvent promouvoir des interventions plus significatives et plus efficace qui reflètent les besoins et les aspirations de leurs communautés.

RÉFÉRENCES

Chilisa, B. (2012). *Méthodologies de recherche endogènes,* Publications SAGE.

Chouinard, J. A., & Cram, F. (2020). *Approches d'évaluation adaptées à la culture : implications empiriques pour la théorie et la pratique,* Routledge.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Évaluation de quatrième génération.* Publications SAGE.

Mazigo, A. F. (2024). Approche d'évaluation swahili : contenu et orientations pour réaliser une évaluation du développement. *Revue africaine d'évaluation*, 12(2), 739.

Mazigo, A. F., Mwaijande, F., Nguliki, I. M., & Mkombozi, M. (2024). La sagesse swahili pour façonner les pratiques d'évaluation du développement. *Revue africaine d'évaluation*, 12(2), 738.

Mertens, D. M. (2009). R*echerche et évaluation transformatrices.* Guilford Press.

Patton, M. Q. (2015). *Méthodes de recherche et d'évaluation qualitatives* (4e éd.). Publications SAGE.

Smith, L. T. (2021). *Décolonisation des méthodologies : recherche et peuples endogènes* (3e éd.). Zed Books.

Tarsilla, M. (2020). L'évaluation en Afrique : une perspective critique sur les débats actuels. *Revue africaine d'évaluation*, 8(1), 1–10.

Études de cas

Chapitre 11

Étude de cas de l'Évaluation « made in Africa » : revue de l'évolution du suivi et évaluation en Afrique du Sud

Mark Abrahams (associé de recherche principal, hémisphère sud, Cape Town, Afrique du Sud)

RÉSUMÉ

Ce chapitre contribue à la compréhension de l'évolution du suivi et évaluation (S&E) en Afrique du Sud en tant qu'étude de cas distinctive de l'Évaluation Made in Africa. Il retrace les grandes étapes du suivi et évaluation en Afrique du Sud à travers trois prismes interdépendants : en tant que profession, en tant que secteur d'activités et en tant qu'outil de gouvernance dans le contexte particulier de l'Afrique du Sud. Ce qui rend ce travail particulièrement précieux en tant qu'étude de cas sur l'évaluation centrée sur l'Afrique, c'est sa documentation détaillée de la manière dont le paysage du suivi et évaluation en Afrique du Sud a évolué selon les conditions locales au lieu d'importer simplement des modèles d'évaluation occidentaux. Le chapitre montre comment l'histoire de l'apartheid en Afrique du Sud, sa transition vers la démocratie en 1994 et les défis en matière de développement qui ont suivi ont façonné un écosystème d'évaluation particulier qui concilie les normes internationales et les besoins et perspectives locaux.

Le chapitre met en évidence comment l'évolution du suivi et évaluation en Afrique du Sud grâce à une approche autochtone reflète les

priorités spécifiques du pays en matière de gouvernance, notamment la nécessité de corriger les inégalités historiques, d'améliorer la prestation de services aux populations jadis défavorisées et de mettre en place des mécanismes de redevabilité dans le contexte postapartheid. À cet égard, ce chapitre constitue une excellente étude de cas sur la manière dont les systèmes d'évaluation peuvent évoluer de manière organique sur le continent africain, en fonction des circonstances sociopolitiques locales tout en respectant les normes et pratiques mondiales en matière d'évaluation.

L'Afrique du Sud est l'un des nombreux pays africains dotés d'un ministère officie chargé du suivi et évaluation (S&E). Parmi les autres pays, on peut citer le Ghana, le Kenya, le Bénin et l'Ouganda. L'évolution du suivi et évaluation en Afrique du Sud a été en partie freinée par son caractère interdisciplinaire, caractérisé par la tendance à s'ancrer dans un système d'enseignement supérieur historiquement très fondé sur des disciplines. Les organismes publics et les organisations non gouvernementales (ONG), qui utilisent souvent les fonds de donateurs internationaux pour leurs propres projets, avaient l'habitude de sous-traiter les études d'évaluation. Désormais, tous les services publics ont mis en place leurs propres unités de suivi et évaluation. Il existe des organismes statutaires tels que la Commission de la fonction publique (PSC) et le Département de la planification, du suivi et de l'évaluation (DPME), qui sont chargés de faire le suivi et évaluation de la prestation des services et de la performance du gouvernement.

L'Association sud-africaine de suivi et évaluation (SAMEA), créée en 2005, réunit des praticiens de suivi et évaluation, des formateurs en suivi et évaluation, des agences de développement ainsi que des représentants du gouvernement lors de ses conférences biennales et maintient une communauté dynamique grâce à sa liste de diffusion SAMEATalk. Ce chapitre passe en revue l'évolution du suivi et évaluation en Afrique du Sud et se penche sur sa nature actuelle ou prépondérante dans le pays. Il examine son évolution pour devenir une profession, sa croissance en tant que secteur d'activités ou activité économique et son adoption croissante en tant qu'outil de gouvernance pour le développement en Afrique du Sud. Le chapitre se termine par

quelques réflexions critiques sur l'évolution du suivi et évaluation en Afrique du Sud.

INTRODUCTION

Il y a quinze ans, l'« évaluation des programmes », ou la « recherche évaluative », plus récemment baptisée « suivi et évaluation (S&E) », en tant que discipline distincte et domaine d'étude, était considérée comme relativement nouvelle en Afrique du Sud (Louw, 1998 ; Potter, 1999 ; Potter et Kruger, 2001 ; Mouton, 2010). Son évolution en Afrique du Sud a été en partie freinée par son caractère interdisciplinaire, caractérisé par la tendance à s'ancrer dans un système d'enseignement supérieur historiquement très fondé sur des disciplines. Au cours de cette période, le suivi et évaluation en Afrique du Sud était pratiqué par des universitaires et des professionnels formés, entre autres, en psychologie, sociologie, économie, éducation, philosophie ou en sciences politiques. Au cours des dix dernières années, cependant, le nombre, la portée et la qualité des évaluations menées dans ce pays ont considérablement augmenté. Les organismes publics et les organisations non gouvernementales (ONG), qui utilisent souvent des fonds de donateurs internationaux pour leurs propres projets, avaient l'habitude de sous-traiter les études d'évaluation. Désormais, tous les services publics ont mis en place leurs propres unités de suivi et évaluation.

La Commission de la fonction publique (PSC) et le Département du suivi et évaluation des performances (DPME), rattaché à la présidence et dirigé par un ministre, sont des institutions statutaires chargées de faire le suivi et évaluation des actions et performances du gouvernement. Le gouvernement s'est fixé des objectifs stratégiques devant servir comme étalon pour évaluer ses actions et ses performances. Il entend y parvenir en effectuant des évaluations périodiques de l'impact de son action et en utilisant les résultats du suivi et évaluation pour promouvoir l'élaboration de politiques axées sur des données probantes. En outre, plusieurs établissements d'enseignement supérieur off ent des cours spécialisés pour combler le manque de compétences dans le

domaine de la recherche évaluative. De surcroît, plusieurs nouveaux manuels de recherche en sciences sociales produits sur place, utilisés par les étudiants de premier cycle et de cycles supérieurs, ont inclus des chapitres sur l'évaluation des programmes. Ces progrès ont contribué à l'émergence d'une culture jeune mais dynamique en matière de recherche évaluative en Afrique du Sud.

Dans ce contexte, le lancement en 2005 de l'Association sud-africaine de suivi et évaluation (SAMEA) a rassemblé plus de 400 membres qui participent régulièrement à ses conférences biennales. Le conseil d'administration de la SAMEA gère environ 600 comptes de messagerie électronique sur sa liste de diffusion SAMEATALK. C'est toutefois dans le secteur public que la SAMEA a attiré le plus grand nombre de nouveaux membres. Ces fonctionnaires d'État participent activement à leur propre réseau d'apprentissage en matière de suivi et évaluation, coordonné par le DPME, qui cible le personnel chargé du suivi et évaluation et les fonctionnaires d'État travaillant dans des domaines connexes.

C'est dans ce cadre que cette revue de l'évolution du suivi et évaluation en Afrique du Sud examine la nature actuelle ou dominante du suivi et évaluation dans ce pays. Est-ce devenu une profession ? S'agit-il principalement d'un secteur d'activité ou d'un outil de gestion pour le gouvernement et d'autres organismes ? Ce qui suit est un bref aperçu historique des progrès importants dans le domaine du suivi et évaluation en Afrique du Sud au cours des dix à quinze dernières années. Nous avons tenté de regrouper certaines de ces étapes en plusieurs secteurs, tels que la professionnalisation du suivi et évaluation, son évolution en tant que secteur d'activités et son utilisation par le gouvernement comme outil de gouvernance. L'étude a été conclue par une analyse de l'utilité de la croissance du suivi et évaluation en Afrique du Sud.

APERÇU HISTORIQUE

Le développement du domaine de la recherche évaluative ou de l'évaluation de programmes en Afrique du Sud est un phénomène relativement récent. Potter et Kruger (2001) illustrent ce phénomène en citant une recherche effectuée en 1998 dans la base de données PsychLIT (Silverplatter International N.V.) pour trouver des références datant de 1974 à 1997, qui n'a donné que « quinze articles et un chapitre de livre indexés dans la sous-rubrique « Afrique » contenue dans la rubrique « évaluation de programme », sur un total de 4721 articles et livres indexés dans ladite rubrique (p. 192). Onze des articles, y compris le chapitre de livre, provenaient d'Afrique du Sud, ce qui représente moins d'un demi pour cent du total disponible dans cette base de données. Potter (1999) affirm que « la recherche en matière d'évaluation était relativement méconnue jusqu'au début des années 1980, et ce n'est que dans les années 1990 que les scientifiques locaux ont manifesté un intérêt accru pour ce domaine » (p. 225). Il est toutefois intéressant de noter que De Vos (1998) fait référence à un document officiel notamment la circulaire n° 6 de 1987, publiée par le ministère des Services de santé et du bien-être social de l'époque. Selon De Vos, cette initiative a officiellemen introduit le concept d'« élaboration et d'évaluation de programme » en Afrique du Sud. Cependant, ce concept était initialement limité à la population blanche du pays. Cette situation explique en partie la lenteur du développement de l'évaluation des programmes en Afrique du Sud, ainsi que l'utilisation politique et sélective particulière de la recherche en sciences sociales pendant l'ère de l'apartheid, c'est-à-dire avant 1994.

Il est généralement admis (Potter et Kruger, 2001, Swilling et Russel, 2002, Mouton, 2010) que c'est dans le secteur non gouvernemental (ONG) que la pratique de l'évaluation de programme en tant que telle a émergé pour la première fois. Potter (1999) a rapporté que depuis les années 1970, environ 6 milliards de rands provenant de financements étrangers et locaux ont été utilisés par diverses ONG pour mener à bien des projets de développement dans diffé ents secteurs de la société. Pour obtenir des financements supplémentaires, l'évaluation des

activités et des résultats des projets s'impose. La contribution des ONG au développement en Afrique du Sud n'a pas été négligeable. Face à l'existence de tant de besoins « non satisfaits » dans le pays, les ONG ont été en mesure d'offrir des produits et des services que le gouvernement était incapable de fournir ou n'avait pas la volonté de fournir avant 1994. On ne peut pas décrire la portée et l'ampleur de l'œuvre des ONG en Afrique du Sud, mais il est bien connu que les ONG ont œuvré et continuent d'œuvrer dans tous les domaines et tous les secteurs de la société. Les ONG interviennent généralement à petite échelle dans des zones géographiques spécifiques auprès de groupes d'intérêt donnés. Les secteurs concernés comprennent, entre autres, la santé, le bien-être, l'éducation, l'entrepreneuriat, le développement communautaire et la formation professionnelle.

Depuis lors, des changements importants ont eu lieu, car toutes les œuvres réalisées par le gouvernement et les ONG, en particulier celles financées par des donateurs étrangers, doivent désormais être évaluées. Le statut des ONG a également évolué au fil des ans. La plupart de ces organisations, créées avant 1994, ont opté pour ou ont choisi le statut non gouvernemental afin de pouvoir s'opposer au gouvernement de l'apartheid. Après 1994, cependant, beaucoup d'entre elles ont commencé à collaborer avec le gouvernement ou ont été financées par ce dernier. Par conséquent, elles ont dû demander le statut d'organisme à but non lucratif. En raison de leur nouveau statut, ces organisations sont appelées aujourd'hui « organisations à but non lucratif » (OBNL). Le terme « OBNL » reflète également le caractère « dépolitisé » (Swilling & Russsel, 2002) de la nouvelle relation entre le gouvernement et ces organisations.

C'est dans ce secteur que les activités similaires à l'évaluation ont vu le jour et que les fonds internationaux ont été utilisés pour évaluer les actions de développement. Mouton (2010) attribue en partie ce progrès initial vers le suivi et évaluation au mouvement mondial croissant en faveur de la redevabilité. Avant 1994, les relations entre les bailleurs de fonds et les organismes bénéficiai es en Afrique du Sud étaient plus souples et plus flexibles, grâce en partie à la montée en puissance d'un sentiment partagé contre l'apartheid. Dans la plupart des cas, les

ONG devaient uniquement produire des audits financiers et des rapports annuels pour pouvoir bénéficier d'un soutien supplémentaire. Les évaluations qui étaient effectuées étaient réalisées par des évaluateurs externes. Cette situation a changé dans les années 1980, lorsque la Fondation Kellogg a insisté sur la nécessité de réaliser des évaluations et d'avoir recours à des évaluateurs locaux, et l'USAID, le DFID, les Pays-Bas et d'autres organismes de financement ont commencé à appliquer des mesures de redevabilité strictes à leurs subventions. L'agence de financement allemande GTZ est allée jusqu'à introduire son propre cadre logique, le ZOPP (Zielorientierte Projektplunung qui signifie planification de projet orientée vers les objectifs), comme mécanisme de bonne gouvernance, de suivi et évaluation.

Selon Lodge (1999), le gouvernement sud-africain de l'époque, accusé d'être largement inefficac dans son action en faveur des pauvres, avait également entrepris de nombreuses interventions depuis 1994. Les reformes en matière de santé primaires ont permis à cette administration de fournir des soins de santé de base à des millions de personnes. Elle a également lancé un programme de réforme agraire qui a permis d'installer plus de 68 000 familles sur plus de 300 000 hectares de terres agricoles. C'est également au sein du ministère des affai es foncières (DLA) que la première direction du suivi et évaluation a été créée en 1995 (Naidoo, 2012). Par ailleurs, des logements abordables ont été fournis à des millions de familles et des populations rurales qui, auparavant, utilisaient l'eau souterraine ou achetaient de l'eau vendue par des camions-citernes (Lodge, 1999), ont désormais accès à l'eau potable à travers des bornes-fontaines. Ce qui était difficile à mesurer pour ce gouvernement, c'était le succès relatif de ses politiques et initiatives, non seulement en termes de chiff es, mais aussi en termes de qualité, comme dans le cas de l'objectif d'« améliorer la qualité de vie » de la population. Le suivi et évaluation était largement absent au sein du gouvernement, à l'exception de la DLA, et se limitait aux personnes qui avaient l'habitude d'assister à des conférences à l'étranger (Naidoo, 2012). C'est dans ce contexte que la Commission de la fonction publique (PSC), créée en 1997, a mis sur pied son propre système de suivi et évaluation.

De plus, l'implication et la participation de l'Afrique du Sud au Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD), lancé en 2001, ont mis en avant la nécessité d'un développement durable. Cette stratégie visait à (1) éradiquer la pauvreté, (2) à placer les pays africains sur la voie de la croissance, (3) à lutter contre la marginalisation des pays africains dans le contexte mondial et (4) à autonomiser les femmes en Afrique.

L'interaction internationale avec d'autres pays développés et en développement autour des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) était motivée par la forte volonté de l'Afrique du Sud et du parti au pouvoir de répondre aux besoins de leur électorat. Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) étaient huit objectifs à atteindre à l'horizon 2015 pour répondre aux principaux défis mondiaux en matière de développement. Les OMD sont issus des actions et des cibles contenues dans la déclaration du millénaire, adoptée par 189 nations et signée par 147 chefs d'État et de gouvernement lors du sommet du millénaire des Nations unies en septembre 2000.

Les principes de durabilité requièrent et imposent des systèmes rigoureux de suivi et évaluation, d'où l'intérêt croissant pour le suivi et évaluation en Afrique australe et, plus généralement, en Afrique. La conférence de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA) qui s'est tenue en décembre 2004 au Cap, en Afrique du Sud avec un grand succès, a réuni des centaines d'évaluateurs venus de toute l'Afrique et d'autres continents. Cette conférence a été fortement soutenue par le gouvernement sud-africain en général et plus directement par la Commission sud-africaine de la fonction publique. L'un des résultats directs de cette conférence a été la création d'un groupe de travail chargé d'œuvrer à la formation et à la mise sur pied d'une association sud-africaine d'évaluation. Ainsi l'Association sud-africaine de suivi et évaluation (SAMEA) a-t-elle finalement été lancée en novemb e 2005.

Le précurseur du SAMEA était le SAENeT, le réseau sud-africain d'évaluation lancé en 2002 par Zenda Ofir comme un réseau informel pour les évaluateurs du pays. Plus de 300 personnes se sont inscrites sur la liste de diffusion du SAENet. Cette initiative fait suite à une visite de formation d'une semaine effectuée en mai 2002 par Michael Quin

Patton, éminent expert en évaluation et auteur de plusieurs ouvrages sur la recherche en évaluation. Cette tentative de rassembler les chercheurs sud-africains en évaluation a eu comme précurseur l'invitation en 1993 du président de l'Association américaine d'évaluation (AEA) de l'époque, David Fetterman, par le Conseil sud-africain des sciences humaines et de la recherche (HSRC) à donner une série de conférences et de séminaires. Cela s'est passé avant 1994 et avant les premières élections démocratiques dans le pays. Le manque de confiance entre les chercheurs issus d'institutions (de races) diffé entes a entraîné l'échec de cette tentative.

En avril 2005, avant le lancement de la SAMEA, une enquête électronique comprenant dix questions a été envoyée à 410 personnes fig - rant dans la base de données SAENet. L'enquête visait à déterminer la nature de l'implication des membres dans le suivi et évaluation (S&E), leur intérêt à adhérer à un réseau ou une association professionnelle de suivi et évaluation, et le rôle qu'une telle organisation devrait jouer. Au total, 96 personnes ont participé à l'enquête, soit un taux de participation d'environ 23 %. Plus des deux tiers (69 %) des personnes interrogées ont déclaré être des praticiens de l'évaluation chargés de concevoir et de mettre en œuvre des évaluations. Les autres domaines d'implication les plus courants dans le domaine du suivi et évaluation comprenaient l'utilisation des résultats d'évaluation pour formuler des politiques, concevoir et mettre en œuvre des projets, etc. (38 %), l'enseignement du suivi et évaluation (29 %), la commande et le financement d'évaluations (20 %). Un nombre un peu plus élevé de personnes (51 %) ont déclaré que dans le cadre de leur pratique du suivi et évaluation, elles étaient spécialisées dans un secteur spécifique, plutôt que d'être généralistes dans diffé ents secteurs (47 %). Les domaines de spécialisation les plus courants étaient l'éducation (33 %), le VIH/SIDA (15 %) et la santé (10 %). Les autres spécialistes étaient répartis en petits nombres dans 14 secteurs diffé ents.

Bien que cette enquête ait donné une idée de l'implication des participants, il était impossible d'extrapoler, à partir des résultats, la portée et l'ampleur véritables des pratiques de suivi et évaluation dans le pays. En août 2005, une enquête complémentaire par courrier a

été menée. L'enquête, accompagnée d'une enveloppe-réponse préaffranchie, a été envoyée à 350 personnes figurant sur la liste de diffusion SAENet ou ayant indiqué sur leur site Internet qu'elles réalisaient des évaluations. Au total, 127 personnes ont renvoyé le questionnaire rempli. Les femmes représentaient 55 % des personnes ayant répondu et 59 % ont indiqué être de race blanche. 17 % ont coché la case « noire » dans la catégorie ethnique et les autres se sont déclarées « indiennes », « métisses » ou « autres ». Cette communauté de praticiens du suivi et évaluation a été invitée à donner son avis sur l'état du suivi et évaluation en Afrique du Sud à cette époque. La grande majorité a indiqué qu'elle n'était pas sûre de l'état du suivi et évaluation, mais estimait qu'il n'y avait pas assez de personnes capables de réaliser des évaluations de bonne qualité, que la qualité des rapports était médiocre, qu'il n'y avait pas assez de concurrence dans ce domaine, qu'il n'y avait pas assez de formations de haute qualité disponibles, que le gouvernement ne donnait pas un bon exemple et que le suivi et évaluation n'était pas une profession cohérente.

SUIVI ET ÉVALUATION EN TANT QUE PROFESSION

Comme il a déjà été indiqué, avant 1994, le Conseil sud-africain des sciences humaines et de la recherche a tenté à plusieurs reprises de réunir des chercheurs partout dans le pays autour des méthodologies de recherche et d'évaluation de la recherche en particulier. À cette époque, la situation en Afrique du Sud suscitait un vif intérêt à l'échelle internationale. David Fetterman, le président de l'Association américaine d'évaluation de l'époque s'est rendu dans le pays en 1993 et a partagé ses réflexions sur l'évaluation de l'autonomisation. Mark Lipsey, un autre éminent chercheur américain dans le domaine de la santé, a rejoint l'université de Stellenbosch à temps partiel et a enseigné les méthodes de recherche en matière d'évaluation d'impact après 1994, principalement à des étudiants de niveau master et doctorat. D'autres chercheurs américains spécialisés dans l'évaluation, tels que Carol Weiss (en 1997) et Michael Quinn Pattton (en 2002), étaient venus

pour des périodes plus courtes. Les sessions de formation de Patton, qui ont affich complet, ont conduit à la création du Réseau sud-africain d'évaluation (SAENet), un réseau qui communiquait via une liste de diffusion et qui a considérablement contribué à l'interaction entre les chercheurs intéressés par l'évaluation. De plus en plus de fonctionnaires d'État ont rejoint la liste de diffusion et les échanges entre l'Association africaine d'évaluation (AfrEA) et la Commission de la fonction publique d'Afrique du Sud ont abouti à la tenue d'une conférence au Cap en 2004, qui a réuni des centaines d'évaluateurs venus d'Afrique et d'ailleurs. L'intérêt pour la conférence de l'AfrEA a également été suscité dans le pays grâce aux programmes de formation pré-conférence du SAENet dispensés, entre autres, par Donna Mertens (États-Unis) et Patricia Rogers (Australie). Cette conférence a connu un franc succès, avec une participation remarquable de fonctionnaires d'État, principalement à l'initiative de la Commission de la fonction publique (PSC). Le plus grand résultat de la conférence du Cap est le fait qu'elle a pu réunir des chercheurs de toute l'Afrique du Sud qui ont créé un groupe de travail chargé de mettre sur pied et de diriger l'Association sud-africaine de suivi et évaluation (SAMEA). Reposant sur les « principes directeurs en matière d'évaluation » de l'AfrEA comme sa pierre angulaire, l'association a été lancée en novembre 2005 avec Jennifer Bisgard comme première présidente. Le conseil d'administration de la SAMEA était composé des personnes issues de diffé entes universités sud-africaines, des fonctionnaires d'État, des sociétés de recherche privées et d'autres organismes parapublics. Au fur et à mesure que de plus en plus de personnes adhéraient à la SAMEA, on pouvait constater une multiplication des cours de recherche en évaluation dispensés dans divers établissements, la création d'unités de recherche en évaluation dans les universités (UCT, WITS, Stellenbosch, Pretoria) et l'émergence de nombreux organismes de recherche privés participant aux appels d'off es pour la réalisation d'évaluations pour le compte des ministères.

L'un des manuels locaux utilisés dans plusieurs cours universitaires était « Psychologie communautaire : théorie, méthode et pratique (angl.) » qui est toujours en usage. Dans le chapitre intitulé « évaluation des programmes sociaux », Potter et Kruger (2001) réduisent la

riche diversité des approches méthodologiques de l'évaluation des programmes à seulement trois catégories méthodologiques. Ils font d'abord référence à une *approche systématique fondée sur la mesure* qui, selon eux, conceptualise les programmes comme des entités produisant des effet mesurables à l'aide de la recherche en sciences sociales, qui repose sur des hypothèses positivistes. Ils regroupent au titre de cette approche les modèles d'évaluation expérimentaux, quasi expérimentaux, les modèles fondés sur des objectifs, des modèles d'évaluation globale et l'approche fondée sur la théorie. La deuxième approche qu'ils mentionnent est l'*approche interprétative et naturaliste.* Cette approche alternative au « jeu des chiff es » qui décrit l'approche précédente impliquait l'utilisation exclusive de méthodes qualitatives et se voulait plus holistique. La troisième catégorie selon Potter et Kruger est l'*approche critique et d'autonomisation.* Faisant partie du domaine des sciences sociales critiques, cette approche considère « les chercheurs comme des agents conscients ou inconscients du fonctionnement de forces sociales plus larges, qui agissent pour renforcer ou reproduire l'ordre social existant (p. 198) ». Cette classification est intéressante, mais très limitée. Malgré l'existence des débats philosophiques et méthodologiques, ou plutôt à cause de ces débats, l'évaluation des programmes est restée le secteur des sciences sociales le plus actif et le plus mouvementé. Dès 1993, Rossi et Freeman ont noté que la recherche en matière d'évaluation était plus que l'application de méthodes, plus qu'une préoccupation académique isolée, et qu'elle s'inscrivait dans le contexte des mouvements de politique sociale et d'administration publique. L'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), la Banque mondiale, l'UNICEF et l'Union européenne sont des exemples d'organisations internationales de développement dotées de bureaux d'évaluation importants et actifs. En novembre 1995, la toute première conférence internationale sur l'évaluation s'est tenue à Vancouver, au Canada. « Avec plus de 1 500 participants venus de 61 pays, cette conférence a clairement montré que l'évaluation était devenue un enjeu mondial (Patton, 1997, p. 15) ». En raison de l'ampleur de la recherche évaluative et de la multitude de programmes de développement mis en œuvre dans le monde entier en général, et en Afrique du Sud en particulier, de 1994 à nos jours,

davantage de chercheurs sud-africains, à l'instar de leurs homologues européens, ont parlé de « *suivi et évaluation* » plutôt que d' « évaluation de programme », qui est le terme utilisé aux États-Unis et dans d'autres contextes.

Les possibilités de formation en matière de suivi et évaluation ont connu une croissance constante qui reflète les domaines en demande. L'université de Pretoria proposait des formations supérieures et de troisième cycle en suivi et évaluation dans le domaine du VIH/sida, et ces cours ont été suivis par des étudiants venant de toute l'Afrique. Des cours similaires étaient proposés dans des universités de KwaZulu-Natal. L'université de Wits, l'université de Johannesburg, l'université du Cap, l'université de Stellenbosch et l'université du Cap-Occidental ont ciblé les fonctionnaires du secteur public avec leurs cours sur les méthodes de recherche en évaluation. À cette époque, l'université du Cap-Occidental avait créé une école d'administration publique dédiée à la formation des hauts fonctionnaires. L'université de Johannesburg disposait également d'une école d'administration publique. La plupart des formations proposées étaient initialement de niveau postuniversitaire et généralement dispensées dans des départements « sectoriels » (c'est-à-dire disciplinaires), par exemple en santé, administration publique, sociologie ou éducation, entre autres. Plus récemment, plusieurs cours de premier cycle donnant droit à des crédits universitaires en matière de suivi et évaluation sont dispensés dans divers établissements d'enseignement supérieur, et des cours donnant droit à des crédits universitaires, enregistrés auprès du Cadre national de certificatio (NQF), sont dispensés par des prestataires privés ainsi que par l'Académie d'administration publique, de leadership et de gestion (PALAMA). De nombreux fonctionnaires d'État ont également suivi une formation internationale dispensée par la Banque mondiale sous la forme du programme international d'évaluation du développement (IPDET) en 2004 à Ottawa, au Canada. Parmi les formateurs figuraient des experts de renom tels que Michael Quinn Patton et Ray Rist (Sing, 2004).

La collaboration continue entre la SAMEA, le PSC et le DPME a été formalisée en 2010. Il existe un protocole d'accord entre la SAMEA et ces deux entités ministérielles. Cette collaboration a permis de renforcer

les relations internationales de la SAMEA avec l'Association américaine d'évaluation, l'Association internationale d'évaluation du développement (IDEAS), l'Association d'évaluation du Royaume-Uni et l'AfrEA. Elle a également permis à l'association d'organiser avec succès ses conférences biennales et de maintenir le nombre de ses membres. En vertu du protocole d'accord, la SAMEA, en tant qu'association nationale, se veut une voix indépendante, un partenaire critique qui fournit des conseils d'expert au DPME, le gardien du suivi et évaluation au sein du gouvernement (Basson, 2013).

Les conférences biennales de la SAMEA ont offert aux administrations publiques une plateforme pour débattre et examiner leurs cadres de suivi et évaluation. Les diffé entes ébauches ont désormais été fin - lisées dans un document intitulé « Cadre national de politique d'évaluation » (Présidence, 2011). En outre, les conférences ont attiré l'attention sur les valeurs qui sous-tendent les méthodes d'évaluation et ont exhorté toutes les parties prenantes, des prestataires aux bénéficiai es des services, à prendre conscience des valeurs inhérentes aux programmes, de la nécessité des évaluations et des choix méthodologiques des évaluations. Cependant, un thème ou une critique récurrente lors des conférences était le fait que, dans le secteur public en particulier, on mettait trop d'accent sur le suivi et pas assez sur l'évaluation des résultats. Il existait un désir ardent de faire en sorte que les évaluations en Afrique du Sud aillent au-delà de simples évaluations des réalisations pour s'orienter vers des évaluations plus complexes des résultats et des impacts. Lorsque l'évaluation d'impact a été débattue, il a été reconnu que les évaluations d'impact quantitatives rigoureuses, par exemple au moyen d'essais contrôlés randomisés (ECR), n'étaient pas toujours possibles dans les pays en développement comme l'Afrique du Sud, où il existe souvent de nombreuses conditions qui ne permettent pas leur utilisation. Certains ont proposé que les évaluations soient davantage fondées sur la théorie que sur les données. Il fallait davantage de réponses aux questions « pourquoi » et « comment », et les objectifs des programmes et projets de prestation de services publics devaient inclure la pertinence ainsi que l'efficacité l'efficienc et les conséquences des interventions politiques.

Chaque thème de la conférence (valeurs en matière d'évaluation, évaluation en action, résultats, pertinence) visait à répondre aux préoccupations émergentes et a débouché sur la conclusion que les évaluations en Afrique du Sud devaient être conçues et mises en œuvre de la manière la plus appropriée et la plus réaliste possible afin d'atteindre les objectifs d'évaluation dans les limites des ressources existantes. Il était également important d'améliorer continuellement les processus d'évaluation en tirant des leçons des pratiques internationales, en gardant à l'esprit qu'un suivi et une évaluation efficace reposent sur la mise en place de réseaux et sur la coopération et la participation de multiples parties prenantes aux processus d'évaluation. Les conférences continuent d'être un moyen important pour les praticiens de présenter leurs travaux et de réfléchir de manière critique à de nombreux aspects liés à leurs activités de suivi et évaluation. Leur participation à ces conférences permettait aux praticiens de faire valoir leurs pratiques et leurs idées au-delà des rapports présentés à ceux qui commandent les évaluations. Le lancement en 2013 de la Revue africaine d'évaluation, à la suite d'une proposition faite en 2004, constitue un jalon important pour les évaluateurs en Afrique du Sud et en Afrique d'une manière générale. Il permet de consolider les leçons apprises et de renforcer la rigueur académique des pratiques d'évaluation sur le continent.

Les relations organisationnelles, l'environnement politique, les idées, les propositions et les résolutions mentionnés ci-dessus sont autant de signes de la « professionnalisation » du suivi et évaluation en Afrique du Sud. Les types de textes sur le suivi et évaluation qui apparaissent actuellement, tels que les « cadres de suivi et évaluation » ou les « directives gouvernementales de suivi et évaluation », sont toujours limités peut-être à des « manuels pratiques », mais de nouveaux textes plus ciblés sont en cours d'élaboration pour combler ce vide. Il ne fait aucun doute que le suivi et évaluation est en train de devenir rapidement une profession en Afrique du Sud. Si l'on définit un « professionnel » comme une personne hautement qualifiée et compétente dans un domaine d'expertise donné, alors un nombre croissant de professionnels de suivi et évaluation sont en train d'émerger dans ce pays. Le nombre d'off es d'emploi destinées aux spécialistes de suivi et évaluation, tant en ligne

que dans la presse écrite, la croissance du nombre de cours de développement professionnel publiés et les appels d'off es disponibles pour les professionnels de suivi et évaluation, montrent qu'il s'agit d'une « profession » en plein essor en Afrique du Sud.

SUIVI ET ÉVALUATION EN TANT QUE SECTEUR D'ACTIVITÉS

En tant que pays en développement doté d'infrastructures relativement stables et fiables, l'Afrique du Sud a été choisie pour abriter plusieurs agences internationales de développement/d'aide qui œuvrent dans l'hémisphère sud et le reste du continent africain.

Des organisations telles que l'USAID, l'ONU, la GTZ, l'UE, le DFID, l'OMS et bien d'autres ont des bureaux permanents en Afrique du Sud. Des prestataires de services locaux tels que Khulisa, Southern Hemisphere, Impact Consulting, Inside-Out, Otherwise, CADRE, TEACH S.A Academy, AII (Initiative africaine d'information), CDRA, Development Works et d'autres font régulièrement la promotion de leurs formations et sont également répertoriés comme prestataires de services auprès des départements gouvernementaux provinciaux et nationaux fournissant des services de suivi et évaluation. Un grand nombre de personnes issues des universités à travers l'Afrique du Sud interviennent en tant que consultants auprès d'organisations gouvernementales et non gouvernementales pour effectuer des recherches en matière d'évaluation. Les prestataires de services internationaux tels que MandE, IMA International, CLEAR et IDEAS font partie des compétences étrangères utilisées dans le contexte sud-africain.

Le terme « secteur d'activités » est employé à dessein pour évoquer la croissance spectaculaire et les applications du domaine du suivi et de l'évaluation dans le développement social en Afrique du Sud et en Afrique australe. Ce terme est tout à fait approprié si l'on tient compte des économies d'échelle, du caractère concurrentiel des processus d'appel d'off es et des ramifications politiques, sociales et économiques de la participation d'un très grand nombre de parties prenantes, sans oublier

les bénéficiai es potentiels des initiatives de développement social en Afrique du Sud. Ce secteur s'inscrit également dans un domaine plus large, celui du développement social. Les défis en matière de développement auxquels les pays « sous-développés » et « en développement » sont confrontés dans le contexte d'une crise mondiale de la dette, où ils doivent actuellement environ 153 milliards de dollars (Shah, 2005) à des institutions multilatérales telles que le FMI et la Banque mondiale, augmentent leurs difficulté à répondre aux besoins en matière d'éducation, de soins de santé et d'autres services nécessaires. Ces pays, à l'instar de l'Afrique du Sud, doivent fournir des services indispensables à des populations en forte croissance, avec des taux de chômage élevés, des millions de personnes vivant dans des milieux insalubres et survivant grâce à des « emplois informels ».

Dans l'ensemble, les statistiques du chômage en Afrique du Sud publiées par Statistics South Africa (STATS-SA) ont connu une diminution notable au cours de la dernière décennie et ont fluctué entre 23 % et 30 % au cours des trois dernières années. Le taux de chômage actuel, établi à 24,9 %, demeure toutefois vivement contesté, les disparités apparaissant plus nettement lorsqu'il est ventilé selon les groupes raciaux, les secteurs économiques, le genre et les tranches d'âge. Le chômage constitue probablement le défi le plus pressant auquel l'Afrique du Sud est aujourd'hui confrontée. Il engendre en effet de nombreux maux sociaux, susceptibles d'alimenter une profonde perte d'espoir. Parmi ceux-ci figu ent la criminalité, le désengagement à l'égard des processus politiques et le faible investissement dans le bien-être futur. La majorité des personnes touchées sont des adultes de moins de 35 ans, et leur désillusion à l'égard de la « nouvelle » Afrique du Sud représente une menace particulière pour l'avenir du pays.

Les défis susmentionnés laissent entendre que le « secteur » du suivi et évaluation peut se trouver entravé par des budgets et des ressources limités, en raison de recettes publiques restreintes au niveau national, ce qui se traduit par des allocations budgétaires réduites pour les ministères. Il peut en résulter des cadres de suivi et évaluation rigoureusement conçus par les praticiens du domaine, mais dont la mise en œuvre demeure limitée faute de personnel qualifié, de ressources suffisant

ou d'équipements adéquats pour le stockage et la gestion des données au sein des ministères. Un facteur encore plus déterminant réside dans le recrutement d'un personnel approprié, doté des compétences et des aptitudes nécessaires à l'application et à l'exploitation efficace des systèmes de suivi et évaluation. Dans un contexte marqué par le taux de chômage élevé, les travailleurs peu qualifiés tendent à préserver leur emploi en se contentant du strict minimum, satisfaisant parfois un supérieur hiérarchique lui-même insuffisamment inform

De manière générale, le secteur industriel est reconnu et valorisé pour l'importance qu'il accorde à la « qualité ». Les notions et processus liés à « l'assurance qualité », aux « contrôles qualité », aux « normes rigoureuses », à la « haute qualité », ainsi qu'au « rapport qualité-prix », à la « rentabilité », à l'« efficacit », à l'« image de marque » et à la « pro - tabilité » trouvent leur origine dans ce secteur. À certains égards, le suivi et l'évaluation ont repris plusieurs aspects des pratiques industrielles afin de garantir un contrôle de haute qualité et d'améliorer l'environnement du développement social. En tant que secteur professionnel à part entière, les responsables du suivi et évaluation doivent recourir à des prestataires de services pour les accompagner dans la fourniture de prestations de services de qualité à la société. Dans le contexte sud-africain, compte tenu de son histoire, cette exigence constitue un défi supplémentaire. L'Afrique du Sud a été, et demeure, une société profondément inégalitaire, confrontée à l'héritage de l'apartheid. Plusieurs interventions ont été mises en place pour remédier aux pratiques discriminatoires du passé et garantir que les personnes historiquement défavorisées béné - cient des opportunités qui leur étaient autrefois refusées. La législation relative à l'émancipation économique des Noirs (BEE) s'inscrit dans cette dynamique. Dès lors, lorsque les responsables de suivi et évaluation ou les gestionnaires des structures gouvernementales font appel à des prestataires de services, ils doivent impérativement tenir compte de cette politique. Le défi auquel ils sont confrontés ne réside pas uniquement dans le respect formel de cette législation, mais également dans la capacité à sélectionner la personne, l'organisation ou l'entité la plus compétente et la mieux équipée pour fournir des services de suivi et évaluation. Fort heureusement, grâce aux efforts soutenus en vue de

la professionnalisation du secteur, un nombre croissant de chercheurs noirs Sud-africains ont été formés aux méthodologies de suivi et évaluation et occupent désormais des postes dans l'administration publique ou ont créé leur propre entreprise afin de répondre aux appels d'off es des ministères en matière de suivi et évaluation.

Les médias rendent régulièrement compte des dépenses du gouvernement, et les contribuables, à tous les niveaux, sont conscients de leurs contributions aux finances publiques. Ils expriment vigoureusement leur mécontentement lorsque les fonds publics sont gaspillés pour des biens et services jugés non essentiels. Plusieurs institutions de contrôle, telles que le département du Trésor, la Commission de la fonction publique, le Protecteur public et le Bureau de l'auditeur général, ont été instituées afin de superviser ces questions et de réduire les risques d'irrégularités. Néanmoins, de telles situations persistent. Les Organisations à but non lucratif (OBNL) font face à des défis similaires. Fortement dépendantes des financements provenant de bailleurs de fonds, d'organisations caritatives et de particuliers, elles doivent démontrer qu'elles produisent un impact tangible. Elles doivent prouver que leurs services sont valorisés, nécessaires, appréciés et qu'elles œuvrent à la réalisation des objectifs qu'elles se sont fixés. Compte tenu du contexte complexe précédemment décrit — marqué par des taux de chômage élevés, un déficit de logements adéquats, la faiblesse des systèmes de santé dont souff e une grande partie de la population, ainsi que par d'autres maux sociaux — il devient extrêmement difficile pour une organisation non gouvernementale centrée sur un aspect spécifiqu de la vie communautaire, d'isoler sa contribution propre au bien-être de la communauté concernée. Les OBNL travaillent fréquemment en partenariat avec les ministères afin de garantir l'accès aux communautés, à d'autres organisations (religieuses ou parajudiciaires) et/ou à des bénévoles, en vue de renforcer leurs capacités d'intervention. Les évaluations de ces interventions complexes font souvent état de résultats positifs au sein des communautés ; toutefois, l'établissement d'un lien de causalité direct demeure particulièrement ardu.

SUIVI ET ÉVALUATION COMME LEVIERS DE LA GOUVERNANCE : L'EXPÉRIENCE SUD-AFRICAINE

L'avènement de la démocratie en 1994, marqué par la victoire de l'ANC aux premières élections pluralistes, a immédiatement confronté le gouvernement sud-africain à une exigence pressante : assurer la prestation de services essentiels aux populations historiquement marginalisées. Dans cette perspective, divers départements ministériels, placés sous l'égide des ministres nommés selon des impératifs politiques, furent institués pour planifier et assu er le déploiement de ces services.

Afin de superviser l'action gouvernementale, des instances de régulation telles que le Trésor public, le Bureau de l'auditeur général, la Commission de la fonction publique (PSC) et le ministère national des Collectivités locales (NDLG) ont été créées. Cette période a été marquée par un important transfert d'expertise internationale, tandis que des cadres locaux issus de la majorité noire accédaient à des postes de haute responsabilité, jusqu'alors réservés à la minorité blanche. À première vue, les ministères ont amorcé une transformation radicale, et l'un des avantages les plus significatifs résidait sans doute dans le fait que les fonctionnaires pouvaient désormais s'exprimer dans la ou les langues des personnes ayant le plus besoin de leurs services. Le changement démographique au sein du personnel s'est accompagné d'une multiplication considérable des demandes de services publics. Davantage de personnes — ou plus précisément davantage de personnes noires — se sont rendues dans les ministères afin d'obtenir des prestations. Un nombre croissant d'élèves noirs ont commencé à fréquenter les établissements scolaires autrefois réservés aux blancs. Davantage d'étudiants ont prolongé leurs cursus scolaires et ont manifesté un besoin accru de nouvelles compétences. De plus en plus de Noirs ont sollicité des soins de santé, une assistance sociale, etc. Toutefois, la qualité et la rapidité des services fournis par les structures gouvernementales demeuraient problématiques. Les dépenses publiques en faveur des pauvres — et donc principalement des Noirs — n'ont produit que des effets immédiats limités. Les inégalités à grande échelle ont persisté. Dans leurs travaux portant sur

l'impact des services publics destinés aux populations défavorisées, Van der Berg et Burger (2002) ont conclu que, dans les faits, peu de changements significatifs étaient intervenus. Le ministère du Travail et la Commission de la fonction publique (PSC) ont constitué les premières structures officielle chargées de surveiller et d'évaluer les performances du gouvernement, ainsi que de communiquer leurs conclusions aux diffé ents ministères et chefs de département. La PSC a également instauré une « ligne d'assistance nationale contre la corruption » (NACH), permettant aux citoyens de formuler des plaintes relatives à la qualité des services publics dans leur région. Les personnes recourant à cette ligne d'assistance « gratuite » pouvaient demeurer anonymes, afin d'encourager l'utilisation de ce dispositif opérationnel. Plusieurs rapports relatifs à l'« utilisation de la ligne d'assistance » sont disponibles, notamment une « analyse des tendances des plaintes déposées auprès de la Commission de la fonction publique au cours de l'exercice financier 2006/2007 »

Au cours de son deuxième mandat, le président sud-africain en fonction à l'époque a institué, au sein de la présidence, une structure dénommée « Cadre de suivi et évaluation à l'échelle gouvernementale » (GWM&E), reposant sur trois composantes : (1) des principes convenus ; (2) un recueil d'indicateurs ; et (3) un plan de mise en œuvre. Le rapport de 2007 précise qu'un système GWM&E est indispensable à une prise de décision efficac au niveau exécutif, afin de soutenir la mise en œuvre des politiques, rationaliser l'allocation des ressources sur la base de données probantes et d'affin les politiques en cours. À cette fin, la présidence a mis en place un système en ligne de rapports bimestriels couvrant chacune des 278 activités du Programme d'action (PoA) du gouvernement. Ce dispositif constitue la base des rapports bimestriels soumis au Conseil des ministre, lesquels sont accessibles au grand public sur le site internet de la présidence. Ce cadre relève désormais pleinement du Département du suivi et évaluation des performances (DPME), situé à la présidence. L'une des initiatives majeures du DPME visant à améliorer les performances gouvernementales a été l'introduction d'une approche axée sur les résultats (Phillips, 2012). Celle-ci

impliquait une planification à tous les niveaux de l'administration, articulée autour de résultats clés, en établissant un lien clairement défini entre, d'une part, les ressources et les activités, et, d'autre part, les résultats et les effets. Concomitamment à l'instauration du cadre GWM&E, une autre structure, l'Institut sud-africain de développement du management (SAMDI), a été créée. Cet institut avait principalement pour mission de doter les cadres, à tous les niveaux de l'administration, des connaissances et des compétences nécessaires à l'exercice de leurs fonctions. Il est désormais connu sous le nom de PALAMA, Académie de leadership et de gestion de l'administration publique.

La nécessité d'une compréhension approfondie du suivi et évaluation au sein du gouvernement a été réaffirmé par le ministre Chabane (présidence) dans sa déclaration à la presse de février 2010, au cours de laquelle il a présenté les grandes lignes du cadre stratégique à moyen terme 2009-2014 du gouvernement. La nouvelle approche axée sur les résultats, adoptée par le gouvernement « repose sur un ensemble de questions que le gouvernement devait se poser pour atteindre ses objectifs : Quels sont les principaux résultats que le gouvernement souhaite obtenir ? Quels résultats prioritaires devons-nous mesurer afin de déterminer si chaque objectif est atteint ? Sur quels leviers le système doit-il se concentrer pour produire ces résultats ? Quel seuil d'investissement permettrait, malgré la limitation des ressources, d'assurer le meilleur rendement sociétal et l'équilibre des résultats souhaités ? Quels objectifs devons-nous fixer pour répondre aux attentes identifiées ? Sur la base de cette approche, nous avons décliné nos priorités en 12 résultats stratégiques assortis d'indicateurs mesurables » (février 2010). Tous les ministres ainsi que les directeurs des diffé ents départements devront signer des accords les engageant à atteindre les objectifs qui leur ont été assignés. Cinq domaines prioritaires de développement ont été identifiés : (1) l'éducation ; (2) la santé ; (3) la lutte contre la criminalité et la corruption ; (4) l'économie ; et (5) le développement rural.

Le suivi et l'évaluation seront placés au cœur de ces initiatives. Le rôle et la fonction du suivi et évaluation, en tant qu'outils de gouvernance, devront être appréciés à l'aune de l'usage qui en sera fait pour améliorer les performances de l'action gouvernementale.

RÉFLEXIONS CRITIQUES ET CONCLUSIONS

Le S&E, en tant que « profession », connaît un essor soutenu à l'échelle internationale et une croissance particulièrement rapide en Afrique du Sud. À l'heure actuelle, chaque ministère dispose en son sein d'un poste officie dédié au S&E. Même lorsqu'il ne porte pas explicitement le titre de « responsable en charge de S&E » ou de « délégué en charge de S&E », les fonctions correspondantes sont assumées par des fonctionnaires qui rendent compte à leurs supérieurs hiérarchiques ; par ailleurs, les postes spécifiquement consacrés au S&E sont aisément identifiables et font régulièrement l'objet d'annonces dans la presse. Les universités, répondant aux besoins exprimés par le gouvernement, proposent désormais des cursus spécialisés en S&E au sein de facultés et de départements visant à développer des compétences avancées dans les domaines de l'administration publique et de la gouvernance.

Le suivi et évaluation, en tant que « profession », est en plein essor à l'échelle internationale et connait une expansion très rapide en Afrique du Sud. Le « professionnalisme » est souvent défini comme la combinaison des qualités associées à des personnes formées et qualifiées dans un domaine spécifique, à l'instar d'un professionnel de la santé. Les exigences faites au gouvernement de rendre compte de ses politiques, programmes et activités exercent une pression signific - tive tant sur l'État que sur la société dans son ensemble pour la mise en place de cadres rigoureux de suivi et évaluation. Convaincus de la valeur ajoutée déterminante du S&E pour le développement durable, de nombreux professionnels d'exception ont choisi d'orienter leurs expertises vers cette fonction stratégique. La création, en 2005, de l'Association sud-africaine de suivi et évaluation (SAMEA), ainsi que sa collaboration étroite avec l'Association africaine d'évaluation (AfrEA),

constituent des indicateurs probants de l'essor de ce « domaine » d'expertise et de la nécessité, pour les spécialistes, de partager régulièrement leurs connaissances.

Il subsiste néanmoins en Afrique du Sud un certain nombre de « professionnels » qui mènent des recherches dans le champ de l'évaluation tout en se définissant comme « spécialistes en sciences sociales », « spécialistes du développement » ou « professionnels de l'éducation ». Cette situation est toutefois en mutation, dans la mesure où il devient indispensable de se consacrer plus explicitement et plus intensément au suivi et à l'évaluation.

Eu égard aux impératifs de développement du pays, à l'accentuation des disparités sociales et au lourd passif hérité de l'apartheid, la pérennité de cette dynamique apparaît comme une certitude inéluctable. Les membres de la SAMEA ont dépassé la dimension strictement comptable et de reddition de comptes du S&E pour s'intéresser à des questions de « valeurs » ainsi qu'à des problématiques connexes, notamment les principes méthodologiques. Contrairement à la situation observée il y a une décennie, les activités, les rapports, les apprentissages, les processus et les acteurs impliqués dans le S&E sont désormais largement documentés en ligne. L'application rigoureuse des normes éthiques constitue l'idéal recherché ; toutefois, Schwandt (2008) met en garde contre la menace croissante du « professionnalisme technique ». Selon lui, ce professionnalisme technique tend à sacrifie la contribution aux valeurs publiques défendues par la profession au profit d'une conception réduite à la fourniture de services spécialisés. Une telle pratique de l'évaluation peut conduire la société à la percevoir essentiellement comme une entreprise technique — c'est-à-dire comme l'application efficac d'outils, de systèmes ou de procédures destinés à déterminer les résultats ou les effets des politiques et des programmes — plutôt que comme une forme autonome de questionnement et d'analyse critique fondée sur des données probantes. La véritable valeur du S&E commence néanmoins à émerger progressivement. Le gouvernement reconnaît la nécessité d'une formation plus approfondie. Palama élargit son réseau de prestataires afin d'offrir des formations aux fonctionnaires, et des manuels pédagogiques pour les

cours d'introduction sont désormais disponibles. Les programmes proposés par divers établissements d'enseignement supérieur sont examinés par les étudiants potentiels et comparés à d'autres off es existantes.

La participation et l'engagement des entités publiques et privées en matière de qualité des qualifications, de développement des compétences, d'élaboration des programmes et de mise en œuvre des politiques relèvent pleinement du champ des pratiques de S&E. Les très nombreux cours de S&E dispensés dans diffé ents établissements ont été, et continueront d'être — et devraient être — soumis en Afrique du Sud à des processus de contrôle de la qualité, tant par des évaluateurs externes que par les participants eux-mêmes. À l'instar de toute initiative visant à améliorer les conditions de vie d'autrui et à générer richesse et revenus, des défis subsisteront inévitablement. Toutes les industries ont, par le passé ou aujourd'hui encore, ressenti les effet des récessions économiques mondiales et/ou des changements politiques. Une succession soudaine de crises nationales ou internationales, notamment dans les secteurs financie , manufacturier ou agricole, aura des répercussions sur le secteur du suivi et évaluation. L'agence britannique de développement, DFID, a ainsi décidé de réduire ses activités de développement en Afrique du Sud. L'érosion des finance publiques liée aux crises économiques modifie irrémédiablement les habitudes de dépenses. Dès lors, le secteur de la recherche sociale et de l'évaluation se trouve fragilisé : son maintien dépendra de sa capacité à justifie , de manière convaincante, son utilité sociale et son rapport qualité-prix face aux impératifs d'austérité.

L'essor actuel du S&E est salué par la majorité de ceux qui comprennent l'objectif fondamental du S&E dans le cadre d'un programme ou d'une initiative de développement, qui saisissent la manière dont il s'inscrit dans l'intention globale des programmes, qui comprennent pourquoi certaines activités et certains résultats sont mesurés tandis que d'autres ne le sont pas, et qui reconnaissent le rôle qu'ils ont à jouer pour maximiser les bénéfices des diffé ents systèmes de S&E. Néanmoins, le pays, les gouvernements, les partis politiques, les provinces, les ministères, les entrepreneurs, les promoteurs immobiliers et d'autres acteurs demeurent confrontés à des contraintes telles que

l'insuffisance des essources, le manque de capitaux, le déficit de co - pétences techniques, ainsi que des catastrophes naturelles ou d'origine humaine, qui entravent la planification et la mise en œuvre des initiatives de croissance et de développement. Les administrations locales et les municipalités nouvellement établis en Afrique du Sud ont éprouvé des difficulté à respecter leurs enveloppes budgétaires pour diverses raisons. Le gouvernement national, à travers ses documents stratégiques de transformation, fournit de nombreux exemples attestant d'une amélioration significative de la prestation de services, notamment en matière d'accès au logement formel ; toutefois, il reconnaît également ne pas avoir répondu de manière optimale aux attentes du public (Chibane, 2012). La mise en place d'un système de gestion des performances plus performant et plus efficien est envisagée au niveau des collectivités locales. Il est communément admis qu'un décalage persiste entre les objectifs de performance individuelle et ceux des collectivités locales, ainsi qu'entre les résultats régionaux et provinciaux et les objectifs nationaux. La distinction terminologique opérée précédemment a pour dessein de souligner le désalignement persistant entre les divers échelons de l'évaluation. Les dispositifs de gestion de la performance individuelle ont parfois généré un climat de suspicion au sein des autorités locales (Williams, 2006). Dès lors, le cadre national d'évaluation des performances est appelé à instaurer une synergie plus étroite et une cohérence accrue entre le rendement individuel et les objectifs stratégiques régionaux et nationaux.

COMMENT SE PRÉSENTE L'AVENIR ?

Qui peut prédire l'avenir ? La tâche n'est assurément pas aisée. La Commission nationale de planification, placée sous la Présidence, estime que sa vision (son plan) est à la fois réalisable, maîtrisable et durable. L'Afrique du Sud a réalisé des avancées significatives dans le domaine du S&E. Les opportunités d'apprentissage y sont foisonnantes, tant à l'échelle nationale qu'au travers des échanges dynamiques avec les instances internationales. Tandis que les publications locales se

multiplient, structurant ainsi un socle de connaissances endogènes de plus en plus robuste, le domaine attire un flux croissant de nouveaux spécialistes désireux de s'y engager. Il existe une structure (SAMEA) susceptible de faciliter la mutualisation des idées et des informations et d'insuffle une dynamique synergique à un champ de recherche encore très fragmenté. Un espace demeure ouvert à la pensée créative, tant parmi les universitaires que parmi les professionnels et les responsables gouvernementaux investis de responsabilités en matière de gouvernance. Ce qui émerge progressivement dans le contexte africain, ce sont des exemples de systèmes de suivi et évaluation mis en œuvre avec succès à l'échelle gouvernementale. Cela signifie que nous disposons désormais de systèmes qui se sont consolidés au fil du temps. Toutefois, ces dispositifs demeurent influencés, voire perturbés, par les cycles politiques et idéologiques engendrés par les processus démocratiques, notamment à travers des élections organisées tous les cinq à sept ans, selon les pays et/ou les niveaux de gouvernement.

Ce chapitre off e des contributions originales majeures à la compréhension des fondements du suivi et de l'évaluation (S&E) en Afrique du Sud et, par extension, à l'échelle du continent. Il dresse d'abord une fresque historique exhaustive du S&E sud-africain, retraçant la mutation des pratiques : initialement dictées par les exigences des bailleurs de fonds dans le secteur associatif, celles-ci ont évolué vers une institutionnalisation pérenne au sein de l'appareil d'État et des réseaux professionnels. Cette profondeur historique s'avère essentielle pour décrypter la trajectoire et l'émergence d'une évaluation proprement endogène en Afrique. Par ailleurs, l'analyse critique des défis structurels du S&E en Afrique du Sud — qu'il s'agisse de la dissonance entre les cadres prescriptifs et leur application effective, de la prédominance potentielle d'une «technocratie» au détriment des valeurs publiques, ou de l'impératif de dialogues évaluatifs plus inclusifs — off e des perspectives heuristiques majeures pour les nations africaines œuvrant à l'édification de leurs p opres systèmes nationaux d'évaluation.

Dead URLs here – consulted in 2010?!

RÉFÉRENCES

3IE (2010) Initiative internationale pour l'évaluation d'impact. http://www.3ieimpact.org/ [Consulté le 17/03/2010].

Babbie, E., Mouton, J. et al. (2001) *The Practice of Social Research* (édition sud-africaine). Le Cap : Oxford University Press.

Basson, R. (2013) Dans Rugh, J. et Segon, M. (Eds.), *Organisations bénévoles pour l'évaluation professionnelle (VOPE). Apprendre de l'Afrique, des Amériques, de l'Asie, de l'Australasie, de l'Europe et du Moyen-Orient*. UNICEF.

Chibane, C. (2012) Discours du ministre chargé du suivi et de l'évaluation des performances, à l'occasion du vote du budget du département en charge du suivi et de l'évaluation des performances, 6 mai 2012.

Bester, A. (2009) *Évaluation des politiques publiques en Afrique du Sud : gouvernance, indépendance et crédibilité*. http://stone.undp.org/undpweb/eo/evalnet/workshop/nec/documents/papers/AngelaBester.pdf [Consulté le 17/03/2010].

Cloete, N., Maasen, P., Fehnel, R., Moja, T. (2006) *Transformation dans l'enseignement supérieur : pressions mondiales et réalités locales*. Springer, Pays-Bas.

Conseil de l'enseignement supérieur (2010) Comité de la qualité de l'enseignement supérieur. http://www.che.ac.za/[Consulté le 17/03/2010].

De Vos, A.S. (Ed.) (1998) *La recherche à la base : un manuel pour les professions de soins*. Pretoria : Van Schaik Publishers.

Ministère de la Santé d'Afrique du Sud (2010) http://www.doh.gov.za/ [Consulté le 17/03/2010].

GWME (Government-Wide Monitoring and Evaluation) (2007) *Cadre pour la gestion des informations sur les performances des programmes*. Trésor national, Le Cap : Formeset Printers Cape (Pty) Ltd.

IDEAS (International Development Evaluation Association) (2004) *A Brief History*. http://www.ideasint.org/content/index.cfm?navID=1&itemID=21 [Consulté le 17/03/2010].

Lodge, T. (1999) *La politique sud-africaine depuis 1994*. Le Cap : David Phillips Publishers.

Louw, J. (1998) « Évaluation des programmes : une approche structurée », dans Mouton, J., Muller, J., Franks, P., Sono, T. (Eds.), *Théorie et méthode dans la recherche en sciences humaines en Afrique du Sud : avancées et innovations*. Pretoria : Conseil de recherche en sciences humaines.

Meintjies, C.J., Rousseau, B.G., Viljoen, D.J. (1995) *Revue macroéconomique statistique de la province du Cap-Occidental.* Halfway House : Banque de développement d'Afrique australe.

Monaheng, T. (2000) « Développement communautaire et autonomisation », dans De Beer, F., Swanepoel, H. (Eds.), *Introduction aux études du développement* (2e édition). Le Cap : Oxford University Press.

Mouton, C. (2010) *L'histoire de l'évaluation des programmes en Afrique du Sud.* Thèse de maîtrise ès lettres, Université de Stellenbosch.

Naidoo, I. (2012) Dans Segone, M. (Ed.), *De la politique aux résultats : renforcer les capacités des systèmes nationaux de suivi et évaluation.* UNICEF.

NEPAD (2001) *Nouveau partenariat pour le développement et le renouveau de l'Afrique.* http://www.dfa.gov.za/au.nepad/nepadbrief.htm [Consulté le 17/03/2010].

Patton, M.Q. (1997) *Évaluation axée sur l'utilisation.* SAGE Publications, Thousand Oaks, Californie.

Phillips, S. (2012) « L'approche de suivi et évaluation axée sur les résultats de la Présidence », PSC NEWS, Magazine officiel de la Commission de l fonction publique, février/mars.

Potter, C. (1999) « Évaluation de programme », dans Blanche, M.T. & Durrheim, K. (Eds.), *Research in Practice.* Le Cap : University of Cape Town Press.

Potter, C., Kruger, J. (2001) « Évaluation des programmes sociaux », dans Seedat, M., Duncan, N., Lazarus, S. (Eds.), *Psychologie communautaire : théorie, méthode et pratique.* Le Cap : Oxford University Press.

Commission de la fonction publique (2004) Troisième conférence africaine sur l'évaluation, Le Cap, Afrique du Sud. http://www.psc.gov.za/advert/african_evaluation.htm [Consulté le 17/03/2010].

Alpha order?

République d'Afrique du Sud (1996) *La Constitution.* Le Cap : Imprimerie du gouvernement.

Rist, R., Kusek, J.D. (2004) *Dix étapes vers un système de suivi et évaluation axé sur les résultats.* Banque mondiale, Washington D.C.

Rossi, P.H., Freeman, H.E. (1993) *Évaluation : une approche systématique* (5e édition). Newbury Park : Sage Publications.

SAMEA (2010) http://www.samea.org.za/index.php [Consulté le 17/03/2010].

Sangonet (2010) Portail de développement pour les ONG en Afrique du Sud. http://www.ngopulse.org [Consulté le 17/03/2010].

Seedat, M., Duncan, N., Lazarus, S. (Eds.) (2001) *Psychologie communautaire : théorie, méthode et pratique.* Le Cap : Oxford University Press.

Shah, A. (2005) *L'ampleur de la crise de la dette.* http://www.globalissues.org/article/30/the-scale-of-the-debt-crisis [Consulté le 17/03/2010].

Sing, L. (2004) « Renforcer les compétences pour l'évaluation du développement », PSC NEWS, Magazine officiel de la Commission de la fonctio publique, novembre/décembre.

Smith, M.F. (2001) « Évaluation : perspectives d'avenir n° 2 », *Revue américaine d'évaluation*, 22(3), 281-300.

Spillane, J.P., Reiser, B.J., Reimer, T. (2002) « Mise en œuvre des politiques et connaissance : recadrer et recentrer la recherche sur la mise en œuvre », *Revue de recherche en éducation,* 72(3), 387–431.

Symonette, H. (2009) *Prix récompensant les femmes de couleur qui se sont illustrées dans le domaine de l'éducation.* http://wsc.uwsa.edu/events/woc/woc2003.htm#Symonette.

Swilling, M., Russell, B. (2002) Dans Habib, A. (Ed.), *L'importance et la portée du secteur à but non lucratif en Afrique du Sud.* WITS : École supérieure d'administration publique et de développement.

La Présidence (2012) *Cadre national d'évaluation des politiques,* Département de suivi et évaluation des performances, Pretoria.

Présidence (2014) *Suivi et évaluation des performances : principes et approche,* Département de suivi et évaluation des performances, Pretoria.

Programme des Nations unies pour le développement (2000) *Objectifs du Millénaire pour le développement.* http://www.undp.org/mdg/

Van der Berg, S., Burger, R. (2002) *Les histoires derrière les chiff es : enquête sur les efforts déployés pour fournir des services aux populations pauv es d'Afrique du Sud.* Université de Stellenbosch. [Consulté le 16/03/2010].

Weiss, C.H. (1998) *Évaluation* (2e édition). New Jersey : Prentice-Hall.

Williams, Q.W. (2006) *Mise en œuvre de la gestion des performances au sein des collectivités locales : étude de cas sur l'impact de la culture organisationnelle.* Master en administration des affai es, Rhodes Business School, Afrique du Sud. [Consulté le 17/03/2010].

Chapitre 12

Mécanisme d'évaluation citoyenne ancrés dans le paradigme "Made in Africa" : leçons tirées des Barazas, mécanismes ougandais de plaidoyer communautaire

Josephine Watera (Parlement ougandais)

RÉSUMÉ

En cette décennie d'action consacrée à l'Agenda 2030, la réalisation du développement durable nécessite la convergence de perspectives, de savoirs et de ressources pluralistes, mais repose avant tout sur la transition vers une approche résolument centrée sur le citoyen.

À la faveur d'une appropriation croissante et d'un leadership affirm sur leurs trajectoires de développement, les pays africains ont progressivement structuré des systèmes endogènes pour piloter, gérer et documenter l'allocation des ressources ainsi que l'impact des résultats. Ces dispositifs s'articulent autour de la philosophie Ubuntu, dont les préceptes cardinaux valorisent le communalisme, l'empathie et l'interconnexion. Parmi ces mécanismes, le *Baraza* s'est imposé à l'échelle continentale comme un instrument privilégié de suivi et évaluation du développement communautaire. Cette plateforme favorise la sensibilisation des populations, le traitement des enjeux communautaires et la diffusion d'informations stratégiques,

tout en permettant aux citoyens de diagnostiquer leurs propres défi et de formuler des solutions contextuelles.

En 2009, sous l'impulsion d'une directive présidentielle, le gouvernement ougandais a institué *les Barazas*, des forums communautaires de plaidoyer conçus pour accroître la redevabilité des services publics et optimiser le suivi des performances des administrations locales. Ce dispositif off e un espace de dialogue où responsables techniques et décideurs politiques communiquent des données évaluatives sur les services rendus, favorisant ainsi une implication citoyenne renforcée. Cette participation s'exerce notamment par un contrôle rigoureux sur l'utilisation des deniers publics et d'autres ressources.

Ce chapitre analyse la mise en œuvre de ces plateformes en tant que jalon vers des Évaluations « made in Africa ». L'auteure y examine l'évolution du cadre de la décentralisation en Ouganda et le concept même de *Baraza*. L'auteure établit des passerelles entre le modèle CLEAR et les principes de l'Ubuntu afin d'en dégager des enseignements et des conclusions.

MESSAGES CLÉS

- Si le programme mondial des Objectifs de développement durable prône l'impératif de «ne laisser personne de côté», l'Agenda 2063 de l'Union africaine mise, pour sa part, sur la mobilisation et la responsabilisation des populations dans le déploiement des programmes continentaux.
- L'évaluation s'impose alors comme un levier stratégique pour matérialiser ces ambitions. En questionnant la pertinence des actions engagées *(faisons-nous ce qu'il convient de faire ?)* et l'efficienc des méthodes employées *(faisons-nous les choses de manière appropriée ?)*, elle ne trouve son plein sens que lorsqu'elle est ancrée dans son milieu. C'est précisément cette exigence de contextualisation qui fonde le débat sur les Évaluations « made in Africa »

- Dans le champ du développement communautaire, les préceptes de l'Ubuntu et la pratique du *Baraza* entrent en résonance directe avec les deux piliers de l'évaluation : la redevabilité et l'apprentissage.
- L'implication des citoyens dans les processus de suivi et évaluation off e des horizons inédits pour la consolidation de la démocratie, de la transparence et de l'État de droit.

INTRODUCTION

> *« Une Afrique prospère et pacifique,*
> ***animée par ses propres citoyens***
> *et représentant une force dynamique sur la scène internationale »*
> —Vision panafricaine, paragraphe 4, Agenda 2063
>
> *« Tout pouvoir appartient au peuple… »*
> — Article 1 de la Constitution de la République d'Ouganda de 1995

Dans un monde de plus en plus interconnecté, marqué par une tendance internationale en faveur d'un partage élargi de l'information et d'une solidarité accrue entre les groupes et les individus, la participation citoyenne off e de nouvelles opportunités pour renforcer la démocratie, la redevabilité et l'État de droit (Mindzie, 2015). En Afrique, ce regain de participation est porté par un cadre normatif et institutionnel de plus en plus propice. Par voie de conséquence, les citoyens s'opposent avec une vigueur croissante aux dérives de gouvernance, dénonçant la confiscation du pouvoir, l'accaparement des richesses nationales par les élites au pouvoir ainsi que la marginalisation de certains groupes sociaux notamment les femmes et les jeunes qui représentent pourtant la force vive et majoritaire de l'Afrique.

L'Agenda 2030 des Nations Unies pour le développement durable définit dix-sept Objectifs de développement durable (ODD). Au cœur de la présente réflexion figu e l'ODD 16, consacré à la promotion de sociétés pacifiques et inclusives, à l'accès à la justice pour tous ainsi qu'à la mise en place d'institutions efficaces responsables et



inclusives. L'ODD 16 off e des perspectives supplémentaires en faveur d'un suivi citoyen robuste et d'une responsabilisation accrue des gouvernements africains.

De même, l'Agenda 2063 de l'Union africaine s'engage à mobiliser les populations et à les responsabiliser à l'égard des programmes continentaux, à promouvoir le principe d'autonomie et à souligner l'importance d'États et d'institutions compétents, inclusifs et responsables à tous les niveaux et dans tous les domaines (Commission de l'Union africaine, 2015, p. 1). Le fi conducteur entre l'Agenda mondial 2030 et l'Agenda 2063 de l'Union africaine réside dans la collaboration en vue du bien commun, principe fondamental de la philosophie Ubuntu. Ubuntu, terme issu des langues nguni bantoues d'Afrique australe, dépasse la simple dimension lexicale ; il s'agit d'un concept philosophique affirma que l'identité et le sentiment d'appartenance d'un individu sont profondément enracinés dans ses relations avec autrui et dans sa contribution au bien-être collectif de la communauté (Ajitoni, 2024, p. 1). Cette notion est fréquemment traduite par l'expression « je suis parce que nous sommes », soulignant l'interdépendance et l'interconnexion des individus au sein de la communauté (Ewuoso & Hall, 2019). Le développement communautaire inclusif et participatif repose sur des processus dont la pertinence ne saurait être contestée en tant que cadre global approprié pour analyser et discuter l'Ubuntu (Muia et al., 2023). Les évaluations sont principalement conçues pour examiner les actions entreprises et les résultats obtenus, et elles posent les questions suivantes : faisons-nous ce qu'il convient de faire ? Faisons-nous les choses de manière appropriée ? Obtenons-nous des résultats qui produisent un changement significatif ? S'agit-il des résultats attendus et quel en est l'impact ainsi que la valeur ajoutée ? (Sukai, 2013, p. 77). La philosophie Ubuntu gagne progressivement en importance dans le champ de l'évaluation. Elle a été proposée comme une

alternative pertinente aux cadres éthiques occidentaux dominants pour l'analyse des questions bioéthiques mondiales (Ewuoso & Hall, 2019, p. 93). L'un des concepts s'inspirant de la philosophie Ubuntu est le Baraza. La plateforme Baraza pose des questions évaluatives en adoptant une perspective africaine centrée sur l'implication communautaire. L'application des principes Ubuntu et du Baraza dans le développement communautaire fait ainsi écho aux deux objectifs fondamentaux de l'évaluation, à savoir la redevabilité et l'apprentissage.

Cet article documente les expériences de l'Ouganda dans la mise en œuvre des plateformes *Baraza* perçues comme un jalon déterminant vers l'émergence des « évaluations Made in Africa ». Il met en exergue l'évolution historique du cadre politique de la décentralisation en Ouganda tout en explicitant le concept de *Baraza.* L'auteure établit des corrélations entre le modèle CLEAR et les préceptes de l'Ubuntu afin d'en dégager des enseignements et des conclusions

ÉPARER LE TERRAIN POUR DES ÉVALUATIONS « MADE IN AFRICA » : CONCEPT *BARAZAS*

À l'échelle mondiale, des voix s'élèvent pour souligner l'inadéquation d'une approche d'évaluation uniformisée, calquée sur des modèles occidentaux, face aux spécificités culturelles et aux trajectoires de développement des pays africains (Cloete, 2016). Dès lors, l'élaboration de cadres de gestion de l'évaluation ancrés dans les réalités du continent s'inscrit désormais au cœur des priorités du secteur en Afrique. Dans cette optique, Community Engagement Partners & Babler (2015) affirmen que la singularité de chaque contexte exige une évaluation attentive aux enjeux vécus par les populations locales. Pour Segone et al. (2013), l'indépendance, la crédibilité et l'utilité des évaluations sont les conditions sine qua non d'une contribution réelle à la bonne gouvernance, notamment par le renforcement de la redevabilité étatique, de la transparence et de l'apprentissage organisationnel. C'est dans ce sillage que le Baraza s'est affirmé à travers le

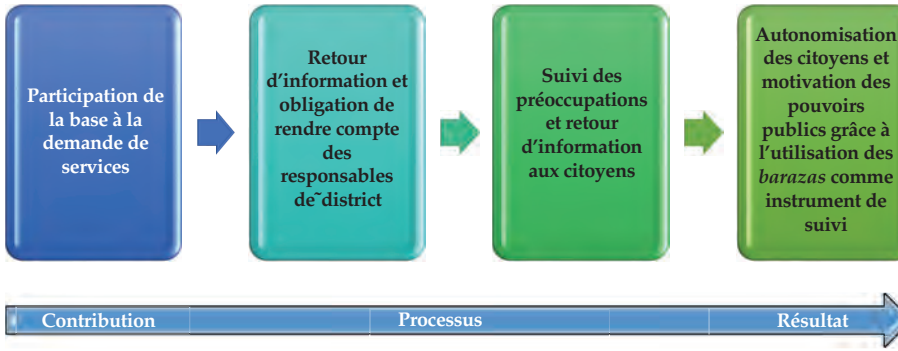
continent, comme un instrument de suivi et évaluation du développement communautaire d'une grande pertinence.

Loimeier (2005) répertorie une vaste sémantique associée au terme kiswahili Baraza, désignant tour à tour : un comité, une assemblée, un groupe politique impliqué dans la gouvernance (Sénat ou congrès), un conseil, une assemblée d'anciens, un vestibule, une salle de réception, un rassemblement, une réunion, un espace de convivialité extérieur aux habitations traditionnelles swahili, un banc sous un abri ou encore une véranda. Il apparaît clairement que la structure du Baraza reflète largement la philosophie Ubuntu, laquelle met l'accent sur l'interdépendance et l'interconnexion des individus ainsi que sur l'importance de l'harmonie sociale. Elle a été saluée comme un cadre potentiel pour le développement communautaire, privilégiant la participation des communautés, la cohésion sociale et le développement durable (Nworu, 2023, p. 27). Ces principes ont joué un rôle déterminant dans la promotion de la cohésion sociale et de l'harmonie, en veillant à ce que les communautés œuvrent collectivement au service du bien commun (Ajitoni, 2024, p. 1). Le principe du Baraza constitue ainsi une démarche de contrôle communautaire combinant la diffusion d'informations et la possibilité offerte aux citoyens de dialoguer entre eux et avec les décideurs au niveau local (Mogues, 2023, p. 3).

Selon la Commission ougandaise des droits de l'homme et le bureau des Nations Unies en Ouganda (2014), le Baraza constitue une plateforme de sensibilisation dédiée à la résolution des enjeux communautaires. Cet espace favorise le partage d'informations stratégiques tout en permettant aux citoyens de diagnostiquer leurs propres difficulté et de formuler des solutions endogènes. Il s'avère, en outre, être un mécanisme performant pour la diffusion descendante de l'information et la collecte rapide de données de rétroaction auprès des populations.

La chaîne de résultats des plateformes Baraza, illustrée dans la figu e 2, met en évidence le lien avec les objectifs fondamentaux que sont l'évaluation, l'apprentissage et la responsabilité.

Figure 1 : La chaîne de résultats de la plateforme *Baraza*

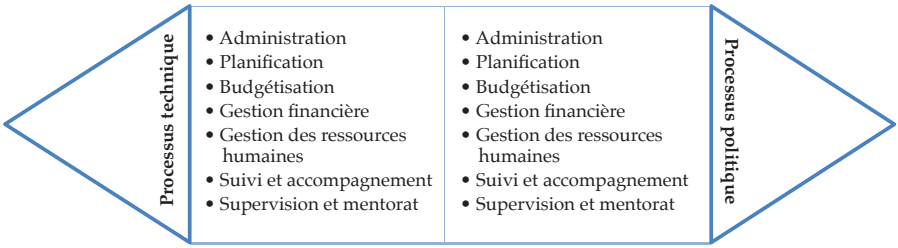


Dans l'ensemble des pays de l'Afrique de l'Est, le *Baraza* s'est imposé comme un pilier du développement communautaire. Historiquement, les groupes tribaux kényans s'appuyaient sur un conseil des anciens pour la régulation politique et juridique ; ce dernier organisait des assemblées publiques afin de traiter des enjeux collectifs tels que l'insécurité ou la marginalité sociale (Naanyu et al., 2011). À Zanzibar, les *Mabaraza* s'avèrent cruciaux pour le dialogue social, offrant un espace privilégié pour l'observation mutuelle, l'expression individuelle et le partage d'informations locales (Loimeier, 2005). De même, au Burundi, le concept de *Baraza* — synonyme de «rassemblement» ou de «table ronde» — demeure l'instance traditionnelle privilégiée pour la résolution de conflits et les délibérations communautaires (Naanyu et al., 2011).

« Baraza » dans le contexte du cadre politique de décentralisation de l'Ouganda

L'Ouganda a amorcé en 1992 une politique de décentralisation régissant la délégation de pouvoirs étatiques aux administrations locales, habilitées à agir par mandat du gouvernement central. Ce cadre institutionnel a été sacralisé par son intégration dans la Constitution de 1995, puis parachevé par la loi sur les collectivités locales de 1997. Comme l'indique la figu e 1, la décentralisation doit s'appréhender comme un processus à la fois technique et politique.

Figure 2 : Processus techniques et politiques du concept de décentralisation en Ouganda



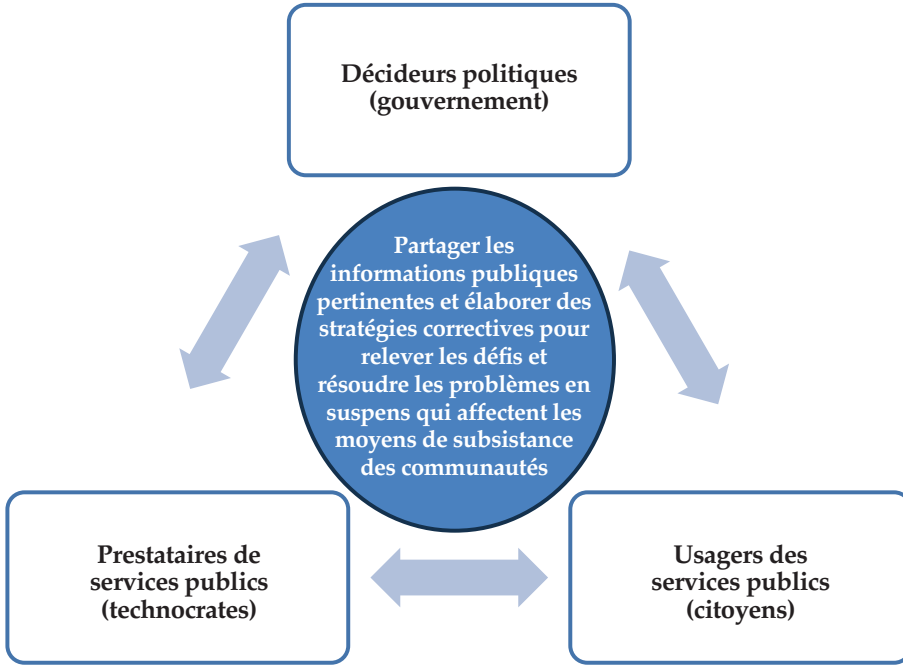
La politique de décentralisation en Ouganda s'est structurée autour de plusieurs impératifs majeurs : l'optimisation de l'off e de services aux échelons local et communautaire, ainsi que le renforcement de l'engagement citoyen dans la conception, le déploiement et le suivi de leur développement socio-économique. Elle vise, en outre, à consolider la transparence et la redevabilité dans la gestion publique locale, tout en favorisant une appropriation durable des politiques étatiques par les populations.

Sous l'impulsion de Son Excellence le Président Yoweri Museveni, l'Ouganda a instauré en 2008 l'organisation de réunions au niveau des sous-comtés à travers le pays, sous la forme de plateformes de dialogue communautaire associant la population locale et ses dirigeants autour des questions relatives à la prestation des services. Depuis 2009, le Cabinet du Premier ministre (OPM) met en œuvre cette directive dans le cadre d'un mécanisme de suivi et d'engagement communautaire dénommé *« Barazas »*. Les *Barazas* sont des forums publics organisés au niveau des sous-comtés afin que les dirigeants locaux rendent compte à la population de l'utilisation des fonds publics reçus pour un exercice financier donné. En Ouganda, les *Barazas* adoptent une approche globale et multisectorielle, favorisant une planification intersectorielle et, le cas échéant, une réaffectation des ressources entre les secteurs afin de résoudre les problèmes identifiés lors de ces réunions (Mogues et al., 2023, p. 2). Dans ces forums, les dirigeants des collectivités locales sont tenus de présenter les ressources reçues et les résultats obtenus dans cinq (5) secteurs prioritaires clés, à savoir : la santé, l'éducation,

l'eau, l'agriculture et les routes. Ces forums s'inscrivent dans l'arsenal gouvernemental visant à éradiquer la corruption, à accroître la transparence financiè e, à parfaire la responsabilité et à densifier la participation citoyenne.

L'objectif ultime du *Baraza* est de réunir les parties prenantes en vue de partager des informations publiques et de susciter un débat ainsi qu'un dialogue sur la manière d'élaborer des stratégies collectives visant à améliorer la prestation des services au niveau communautaire, comme l'illustre la figu e 3. Ces forums rassemblent des responsables politiques, des fonctionnaires et des citoyens dans le cadre de réunions publiques *(Barazas)* afin de partager des informations et d'échanger entre eux (Mogues et al., 2023, p. 1).

Figure 3 : Mécanismes de mise en œuvre et acteurs clés de la plateforme *Baraza* en Ouganda



Cadre théorique sous-jacent aux « Barazas » – Modèle CLEAR

Afin de favoriser une réflexion plus approfondie sur les éléments ayant contribué au succès des *Barazas*, le présent document s'appuie sur le modèle « CLEAR » de participation citoyenne au niveau local (Lowndes et Pratchett, 2010). Le modèle CLEAR est mis en œuvre à l'échelle internationale depuis 2006, à la demande du Comité directeur du Conseil de l'Europe sur la démocratie locale et régionale. Le présent document en étend l'application aux plateformes Baraza et met en relation ses diffé entes composantes avec la philosophie Ubuntu. Historiquement, l'Ubuntu fait partie intégrante des sociétés africaines, orientant les interactions sociales, la gouvernance et la résolution des conflits ; il sert de boussole morale et promeut des valeurs telles que l'empathie, la compassion, le respect et le soutien mutuel (Ajitoni, 2024, p. 4).

Le modèle CLEAR propose un cadre analytique permettant d'appréhender la participation publique et postule que celle-ci gagne en e - cacité lorsque les citoyens disposent des capacités d'agir, de la volonté d'agir, des ressources pour agir, de l'invitation à agir et d'une réponse à l'action comme l'illustre la figu e 4. Le présent article transpose ce modèle dans le contexte des Barazas, en s'appuyant sur les dimensions relatives au financement, à la gouvernance, à l'organisation, à la documentation et au suivi des résultats.

Findings on Barazas against the five factors of the CLEAR Model

Capacités d'agir

La « capacité d'agir » renvoie largement aux arguments liés au statut socio-économique, en ce sens que lorsque les individus disposent des compétences et des ressources appropriées, ils sont davantage en mesure de s'impliquer dans la gestion de leurs communautés (Lowndes et Pratchett, 2010). Cet éventail de compétences englobe tant l'aisance oratoire et la maîtrise rédactionnelle — nécessaires aux échanges formels — que l'aptitude stratégique à coordonner des actions collectives et à mobiliser des réseaux de sympathisants autour de projets communs. Ubuntu encourage également la responsabilité collective et la

coopération. Il souligne l'importance d'œuvrer ensemble au service du bien commun, que ce soit dans les sphères familiale, sociale ou économique (Ajitoni, 2024, p. 4).

Figure 4 : Le modèle CLEAR de participation citoyenne dans les administrations locales



Les Barazas sont initiés, coordonnés et soutenus sur le plan logistique par le Cabinet du Premier ministre (OPM), mais leur mise en œuvre a été décentralisée : le bureau du Commissaire de district résident (RDC) de chaque district respectif assure la coordination et la mobilisation au niveau local, renforçant ainsi le sentiment d'appropriation et de participation. Toutefois, dans certains cas, des retards dans le décaissement des fonds de facilitation destinés aux commissaires de district résidents et à l'équipe locale de coordination ont été signalés, entraînant des retards dans le processus de mobilisation et dans les campagnes de sensibilisation au sein des districts, ce qui a compromis le succès de l'initiative (le Cabinet du Premier ministre, 2017).

Les RDC ainsi que certains modérateurs ont acquis des compétences supplémentaires en matière d'animation des *Barazas* et de transmission, en temps opportun, des rapports aux autorités compétentes (Cabinet du Premier ministre, 2017). En outre, dans le cadre des mesures visant à normaliser et formaliser les procédures de

conduite des *Barazas*, un manuel a été élaboré en 2013 afin d'orienter la mise en œuvre du programme. L'un des objectifs de ce manuel est de soutenir la formation des formateurs ainsi que d'autres initiatives de renforcement des capacités dans le cadre du programme Baraza (OPM, 2013).

Malgré ces avancées, plusieurs études ont souligné que le faible niveau d'alphabétisation constituait un facteur entravant le succès des *Barazas* (Initiative pour les droits sociaux et économiques, 2018). Bien que les Barazas soient censés se tenir dans les langues locales, certains dirigeants locaux et technocrates éprouvent des difficulté à présenter des exposés ou à répondre aux questions dans ces langues.

Volonté d'agir

Le facteur « *volonté d'agir* » repose sur l'idée que le sentiment d'appartenance à un groupe incite les individus à s'engager. Selon cet argument, une personne qui se sent exclue ou qui ne développe pas un sentiment d'appartenance est peu susceptible de participer (Lowndes et Pratchett, 2010). D'après la théorie du capital social, les liens de confiance, de connexion et de réseaux peuvent permettre aux individus de coopérer et de travailler ensemble en vue de participer. La philosophie Ubuntu met en avant la conviction selon laquelle l'identité et le sentiment d'appartenance d'un individu sont profondément enracinés dans ses relations avec autrui et dans sa contribution au bien-être collectif de la communauté (Ajitoni, 2024, p. 1).

Contrairement à l'ancienne structure gouvernementale centralisée, dans laquelle les agents des services publics au niveau local (sous-comté) mettaient en œuvre les plans de développement élaborés par le gouvernement au niveau du district et rendaient compte à ce dernier, le système décentralisé et, plus encore, l'approche *Baraza* ont imposé aux technocrates l'exigence accrue d'être directement responsables et réactifs envers les citoyens relevant de leur juridiction (Campenhout et al., 2017). Ce système a joué un rôle déterminant dans la consolidation d'un sentiment d'appropriation des programmes au sein des administrations locales.

Les Barazas se sont révélés être non seulement un instrument d'évaluation de la mise en œuvre des projets, mais également un mécanisme d'identification des domaines prioritaires nécessitant des mesures supplémentaires ou futures. Les citoyens sont susceptibles de participer massivement aux *Barazas* lorsque les informations les concernant sont diff - sées en temps utile sur diverses plateformes et lorsque leur mobilisation est assurée par des moyens variés (Initiative pour les droits sociaux et économiques, 2018).

Toutefois, les informations émanant des districts ont mis en évidence que le concept de *Baraza* est encore mal interprété par certains, qui le perçoivent comme un forum politique destiné à l'expression de griefs et de tensions entre diffé entes factions politiques (Cabinet du Premier ministre, 2017). Le gouvernement a déjà répondu à ce défi en procédant à une révision du manuel d'organisation des *Barazas.*

Des ressources pour agir

Le facteur « *ressources pour agir* » en tant que déterminant de la participation, s'appuie sur le constat selon lequel l'engagement citoyen est majoritairement structuré par des groupes ou des organisations (Lowndes et Pratchett, 2010). La participation collective off e aux individus un sentiment d'assurance ainsi qu'un retour d'expérience continu sur la légitimité de leur cause. L'Ubuntu, pour sa part, sacralise le dialogue en préservant l'altérité et l'unicité de l'Autre, évitant ainsi toute forme d'exclusion ou de marginalisation (Bagele, 2012, p. 162).

L'article 38 de la Constitution de la République d'Ouganda garantit le droit des citoyens à prendre part aux affaires publiques. Dans cette perspective, l'initiative *Baraza* constitue l'un des leviers institutionnels offrant à la population l'opportunité d'influer sur la prestation des services publics.

Lors d'un événement *Baraza*, les trois principales parties prenantes sont représentées à l'échelle du district et du sous-comté. Les responsables politiques (donneurs d'ordre) constituent des comités chargés de lancer des projets, d'approuver les budgets et de superviser les programmes gouvernementaux ainsi que la prestation des

services. Le volet technique est dirigé par le directeur administratif (CAO), chef de l'administration publique au niveau des districts, chargé de superviser les différents secteurs et chacun des responsables sectoriels (agriculture, éducation, santé, eau et routes). Grâce à cette architecture institutionnelle, les membres de la communauté peuvent soumettre directement leurs préoccupations aux principaux responsables politiques et aux technocrates, avec l'assurance d'obtenir des réponses concrètes.

Toutefois, une faible participation a été observée dans certaines zones enclavées ou difficiles d'accès. Si ces disparités géographiques ne sont pas corrigées, elles risquent d'éroder le succès de l'initiative et de reléguer au second plan des problématiques locales pourtant cruciales (Cabinet du Premier ministre, 2017).

Invitation à agir

Le facteur « *invitation à agir* » repose sur le constat empirique selon lequel la mobilisation est un déterminante essentiel de l'engagement Les individus ont tendance à s'engager plus fréquemment et de manière plus régulière lorsqu'ils sont explicitement invités à s'impliquer. La propension des personnes à prendre part à un processus dépend souvent du fait qu'elles soient sollicitées et de la manière dont elles le sont (Lowndes et Pratchett, 2010). Si la mobilisation peut émaner de diverses sources, elle atteint son plein potentiel lorsque les instances décisionnelles invitent elles-mêmes les parties prenantes à s'associer au processus de prise de décision. Lowndes et al. (2006) font remarquer que le degré d'ouverture des systèmes politiques et administratifs exerce une influence significative : la participation s'accroît lorsque les invitations et les opportunités de s'engager sont variées. Dans le contexte de l'Ubuntu, exister signifie respecter autrui et se respecter soi-même. L'Ubuntu valorise l'accord et la recherche du consensus (Louw, 2001). Dans les cultures africaines traditionnelles, lorsque des questions sont débattues au *Kgotla* (espace communautaire de rassemblement), une hiérarchie peut certes régir l'ordre de prise de parole, mais chaque individu dispose d'une opportunité égale de s'exprimer jusqu'à ce qu'une

forme d'accord, de consensus ou de cohésion collective soit établie (Bagele, 2012, p. 162).

Les *Barazas* sont précédés d'affiche diffusant des informations relatives à la prestation des services et indiquant les lieux stratégiques, au sein du sous-comté, où elles se tiendront ; les membres de la communauté sont ainsi invités à y participer (Campenhout et al., 2017). Afin de garantir une forte affluence elles sont organisées dans ou à proximité de lieux publics tels que les écoles, et coïncident souvent avec des rassemblements communautaires, notamment les jours de marché.

L'ordre du jour d'un événement Baraza débute par les allocutions d'ouverture du Commissaire résident de district du district hôte, qui présente les objectifs et le déroulement des travaux. S'ensuivent les interventions des responsables politiques du district et du sous-comté ainsi que celle d'un représentant du Cabinet du Premier ministre. Le principal point de l'ordre du jour de la séance est la présentation du Directeur administratif portant sur les performances de l'exercice financier précédent. Le cas échéant, cette présentation est complétée par les contributions des chefs des diffé ents départements sectoriels. La séance de questions-réponses constitue la partie la plus substantielle et interactive de la réunion : les populations sont invitées à formuler des observations, à fournir des informations complémentaires, à poser des questions ou à exprimer des doléances en réaction aux exposés présentés.

Dans l'ensemble, les participants soulèvent leurs préoccupations ou contribuent aux échanges principalement par voie orale et, dans une certaine mesure, par des notes écrites anonymes. Ce dispositif vise non seulement à permettre l'expression individuelle, mais également à garantir une participation maximale, notamment lorsque le temps imparti est limité.

L'Initiative pour les droits sociaux et économiques (2018) a relevé que les groupes défavorisés et marginalisés, y compris les jeunes et les femmes, participaient de manière significative aux Barazas et que, dans certains cas, il a même été constaté que l'engagement des femmes surpassait celui des hommes.

Réponse à l'action

Le facteur *« réponse à l'action »* renvoie à l'idée que, pour pérenniser la participation citoyenne, les individus doivent avoir la conviction que leur implication génère un impact tangible et des résultats positifs. Pour que les citoyens s'engagent, ils doivent être assurés que leur voix sera entendue et que, même en l'absence d'un accord systématique, leurs points de vue seront dûment pris en considération (Lowndes et Pratchett, 2010). La réactivité consiste à garantir un retour d'information, ce qui implique d'expliciter le processus décisionnel ainsi que l'influence exercée par la participation citoyenne sur ce dernier. En tant qu'outils de collecte et de diffusion d'informations, d'alignement social et de mobilisation communautaire, les *Mabaraza* peuvent potentiellement être utilisés comme une forme de recherche-action (Naanyu et al., 2011, p. 162). La philosophie Ubuntu souligne que les individus sont inextricablement liés à leur communauté. Le bien-être d'une personne est perçu comme affectant directement celui des autres, favorisant ainsi un sentiment de solidarité et de responsabilité mutuelle (Ajitoni, 2024, p. 4).

Il ressort d'un certain nombre d'évaluations que les utilisateurs des services et les membres de la communauté ont estimé que leurs préoccupations recevaient effectivement une réponse (Initiative pour les droits sociaux et économiques, 2018). Selon Campenhout et al. (2017), les parties prenantes considéraient les Barazas comme un instrument utile pour améliorer la prestation des services dans l'ensemble des secteurs, et elles n'éprouvaient aucune difficult à citer des exemples de changements qu'elles attribuaient directement à la tenue de ces forums. Ces changements concernaient notamment l'achèvement ou la relance de projets qui stagnaient auparavant, la réfection de travaux de qualité inférieure et, dans certains cas, la réorientation des priorités pour mieux les aligner sur les besoins des citoyens. Une part substantielle de ces résultats semble découler de la capacité des Barazas à corriger les asymétries d'information.

Enseignements et recommandations

> *« L'information n'est synonyme de pouvoir que si elle permet d'agir. C'est à cette condition, et à elle seule, qu'elle devient connaissance et, par voie de conséquence, pouvoir. ».*
> *—Daniel Burrus*

Alors que l'Afrique, à travers son Agenda 2063, aspire à un développement véritablement axé sur les populations (Commission de l'Union africaine, 2015), un certain nombre d'enseignements se dégagent des initiatives telles que les *Barazas* en Ouganda.

Capacité d'engagement – *Les Barazas* ont joué un rôle déterminant dans la diffusion d'informations précises aux citoyens quant au fonctionnement de l'État et de ses institutions. Toutefois, le faible taux d'alphabétisation demeure un défi majeur pour la mise en œuvre efficac du programme *Baraza* et pour la pleine participation des populations concernées.

Planification participative – Ce processus favorise l'appropriation des décisions, la mise en œuvre efficient des actions et la pérennité des résultats. *Les Barazas* reposent sur le principe de la planification participative dès l'échelon villageois. Cette approche a permis au gouvernement et aux administrations locales de mieux appréhender les besoins spécifiques des communautés et d'y répondre de manière plus adaptée.

Calendrier/périodicité – *Les Barazas* ne sont organisés qu'une fois par an, alors que la directive présidentielle initiale prévoyait qu'ils soient organisés deux fois par an. Il aurait pu être envisagé que la première réunion de l'année soit consacrée à la planification et que la deuxième serve à rendre compte des résultats ou à assurer un retour d'information structuré. Il est impératif de dépasser les modèles traditionnels de gouvernance où la contribution citoyenne n'est sollicitée qu'une fois par cycle électoral, voire, dans certains cas, totalement occultée.

Mécanismes de retour d'information – L'organisation de *Baraza* dans un district une seule fois par an, rend le processus de retour d'information

inefficace Il est essentiel pour la réussite de cette initiative que le gouvernement soit plus réactif aux demandes des citoyens en matière de développement et aux préoccupations relatives à la prestation des services publics. Il est nécessaire d'ériger des cadres institutionnels intégrant la voix des citoyens dans les processus décisionnels. Par ailleurs, l'élaboration d'une stratégie corrective visant à renforcer la redevabilité publique grâce à laquelle la promptitude de la réponse gouvernementale pourra restaurer la confiance des citoyens et consolider la légitimité de l'action publique.

Financement – Alors que la directive présidentielle initiale prévoyait l'organisation des Barazas au niveau des sous-comtés, soit environ 1 400 sous-comtés en Ouganda, le Cabinet du Premier ministre demeure confronté à des contraintes budgétaires limitant sa capacité à exécuter pleinement ce mandat. Il est donc indispensable d'allouer des ressources supplémentaires à cette initiative, qui a joué un rôle déterminant dans le renforcement du sentiment de citoyenneté parmi les Ougandais. L'appui financier des partenaires au développement pourrait également contribuer de manière significative à l'amélioration de l'efficacité et de la p ennité des Barazas en Ouganda.

Institutionnalisation de la redevabilité envers les citoyens – Il convient de s'assurer que chaque sous-comté et chaque district planifie son propre *Baraza* au cours de l'exercice financie . Cette mesure est impérative pour améliorer la prestation des services publics et garantir la transparence dans l'utilisation des deniers publics. Une telle démarche instaurera une culture endogène de suivi citoyen indépendant, propice à une critique constructive au service du bien-être de la population.

Évaluation de l'initiative Baraza – L'initiative *Baraz*a est mise en œuvre depuis près d'une décennie ; toutefois, à ce jour, une seule évaluation exhaustive a été réalisée. Il est primordial que le Cabinet du Premier ministre, ainsi que les districts eux-mêmes, s'engagent dans un processus d'évaluation continue afin d'identifier les acquis, de relever les insuffisance et d'apporter les ajustements nécessaires tant à la

conceptualisation qu'à la mise en œuvre de l'initiative. Il est encore plus crucial de mener une étude approfondie du processus Baraza, notamment en ce qui concerne son efficacit à influencer les processus décisionnels.

CONCLUSION

> *« La connaissance est source de pouvoir. L'information est source de libération. L'éducation est la condition préalable au progrès, dans chaque société, dans chaque famille. »*
> *—Kofi Anna*

L'évaluation se définit comme un jugement de valeur ou de pertinence visant à fournir des informations étayées pour la prise de décision (Sukai, 2013, p. 77). Dans le domaine du développement, elle favorise la redevabilité ainsi que l'utilisation efficac des ressources, facilite l'apprentissage institutionnel aux fins d'amélioration continue, et promeut la mutualisation de même que la synthèse des connaissances en vue d'une exploitation optimale.

Les Barazas s'affirmen comme des plateformes et des mécanismes pertinents de redevabilité et peuvent, à ce titre, jouer un rôle déterminant dans le renforcement du suivi citoyen et dans l'amélioration des systèmes locaux de prestation des services publics.

Les Barazas occupent une place centrale dans la diffusion de l'information et la sensibilisation des populations quant à leur mission de veille sur l'action gouvernementale. In fine, elles permettent d'intégrer les savoirs communautaires dans les processus de planification et d'ajuster les services aux besoins réels de la collectivité, une synergie indispensable à l'essor de la fonction d'apprentissage inhérente aux évaluations.

Les Barazas contribuent de manière significative aux aspirations globales de l'Agenda 2063, intitulé « L'Afrique que nous voulons », dont d'autres pays africains peuvent s'inspirer, en dépit des lacunes identifiées. Il convient de souligner que l'Objectif de développement durable 16 (ODD 16) s'articule autour de trois piliers interdépendants, à savoir la « paix », « l'inclusion » et les « institutions ». Les notions d'

« inclusion » et d' « institutions » revêtent également une importance majeure pour la réalisation des autres ODD. Ces deux piliers constituent des piliers fondamentaux des plateformes Baraza en Ouganda et se trouvent au cœur des approches d'évaluation « made in Africa ».

RÉFÉRENCES

Commission de l'Union africaine. (2015). Agenda 2063 : L'Afrique que nous voulons. Édition finale, avril 2015. *Version populaire.* ISBN : 978-92-95104-23-5.

Ajitoni, B. D. (2024). « Ubuntu et la philosophie de la communauté dans la pensée africaine : une exploration de l'identité collective et de l'harmonie sociale ; *Revue des études africaines et du développement durable,* vol. 7, n° 3, 2024. ISSN en ligne : 2630-7073 ; ISSN imprimé : 2630-7065. www.apas.africa/journals.php. Publication de l'Association pour la promotion des études africaines.

Développer le domaine de l'engagement communautaire Partners & Babler, T. (2015). « Évaluation et engagement communautaire ». Nexus Community Partners et Building the Field of Community Engagement Partners. https://www.nexuscp.org/wp-content/uploads/2015/10/BTF-Evaluation-and-Comm-Engagement-WEB.pdf [Consulté le 10 avril 2025].

Campenhout, B. V., Bizimungu, E., Smart, J. & Kabunga, N. (2017). « Impacts d'une initiative participative de gouvernance locale en Ouganda : une exploration qualitative ». Division Stratégie de développement et gouvernance, Institut international de recherche sur les politiques alimentaires (IFPRI). Document de travail IFPRI 01688. http://www.europeanchallenge.eu/media/papers/ws1_Keynote_Lowndes_and_Pratchett_CLEAR.pdf [Consulté le 20 mars 2019].

Chilisa, B. (2012). *Méthodologies de recherche indigène.* SAGE Publications Inc., États-Unis d'Amérique.

Cloete, F. (2016). « Développer une approche d'évaluation des programmes ancrée en Afrique ». *Revue africaine des affai es publiques,* vol. 9, n° 4, décembre 2016, p. 55-70. Ewuoso, C. & Hall, S. (2019). « Aspects fondamentaux de l'Ubuntu : une revue systématique ». Revue sud-africaine de bioéthique et de droit, 12, p. 93. https://journals.co.za/doi/pdf/10.7196/SAJBL.2019.v12i2.679 [Consulté le 15 avril 2025].

Initiative pour les droits sociaux et économiques (2018). « Évaluation du rôle et de l'efficacité des Barazas dans le ocessus décisionnel ». Kampala, Ouganda.

Loimeier, R. (2005). Le Baraza : une institution à base communautaire. https://scholarly-publications.universiteitleiden.nl/handle/1887/17026 [Consulté le 12 avril 2025].

Lowndes, V. & Pratchett, L. (2010). « CLEAR : Comprendre la participation citoyenne dans les collectivités locales et comment l'améliorer ». Unité de recherche sur la gouvernance locale, Université De Montfort, Leicester, Royaume-Uni.

Mindzie, M. A. (2015). « La participation citoyenne et la promotion de la gouvernance démocratique en Afrique ». *GREAT Insights Magazine,* vol. 4, n° 3, avril/mai 2015.

Muia, D., Masese, S. & Rufo, B. M. (2023). « Développement communautaire inclusif et participatif : s'appuyer sur l'Ubuntu pour veiller à ce que nul ne soit laissé pour compte ». https://communitywork.org.au/wp-content/uploads/2023/07/AJCW-2023-Inclusive-Community-Development.pdf [Consulté le 14 avril 2025].

Mogues, T., Van Campenhout, B., Miehe, C. & Kabunga, N. (2023). « L'impact du suivi communautaire sur la prestation des services publics : un essai contrôlé randomisé en Ouganda ». World Development, vol. 172, 106374. ISSN 0305-750X. https://doi.org/10.1016/j.world-dev.2023.106374 [Consulté le 12 avril 2025].

Naanyu, V., Sidle, J. E. & Frankel, M. (2011). « Ancrer la recherche dans la tradition : le Santé comme outil de recherche sociale au Kenya ». Qualitative Health Research, 21(1), p. 14-26. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049732310367498 [Consulté le 10 avril 2025].

Nworu, N. F. (2023). « La philosophie Ubuntu dans le développement communautaire de la communauté d'Iyowa, dans l'État d'Edo, au Nigeria ». Revue internationale de philosophie, vol. 2, n° 1, 2023, p. 26-44. ISSN : 2958-244X (en ligne).

Cabinet du Premier ministre. (2013). Manuel de mise en œuvre de Baraza. Kampala, Ouganda.

Cabinet du Premier ministre. (2017). « Forum de contrôle communautaire du district de Kabale (initiative Baraza) pour l'exercice financier 2016/17 : rapport final ». Kampala, Ouganda

Cabinet du Premier ministre. (2017). « Forum de contrôle communautaire du district de Namayingo (initiative Baraza) pour l'exercice financier 2016/17 : rapport final ». Kampala, Ouganda

Pattie, C., Patrick, S. & Paul, W. (2004). *Citizenship in Britain.* Cambridge : Cambridge University Press.

Segone, M., Heider, C., Oksanen, R., Silva, D. S. & Sanz, B. (2013). « Vers un cadre commun pour le développement des capacités nationales d'évaluation ». *eValuation Matters,* publication trimestrielle du Département Évaluation des opérations du Groupe de la Banque africaine de développement, septembre 2013, vol. 2, n° 3.

Sukai, P. J. (2013). « Renaissance, restauration, reconquête et responsabilités de la fonction d'évaluation en Afrique ». eValuation Matters, publication trimestrielle du Département Évaluation des opérations du Groupe de la Banque africaine de développement, septembre 2013, vol. 2, n° 3.

Gouvernement de l'Ouganda. (1995). C*onstitution de la République d'Ouganda de 1995*. Kampala, Ouganda.

Bureau des statistiques de l'Ouganda. (2017). « Enquête nationale sur la gouvernance, la paix et la sécurité ». Kampala, Ouganda..

Biographies des contributeurs

Dr Mark Abrahams offici en tant que consultant indépendant et associé principal chez Southern Hemisphere, une agence de développement basée au Cap, en République d'Afrique du Sud. Membre fondateur de l'Association sud-africaine de suivi et évaluation (SAMEA), il en a également assuré la présidence. Il a consacré une part prépondérante de sa carrière à l'enseignement supérieur, se distinguant par ses activités de pédagogie et de recherche, notamment au sein de la Division pour l'apprentissage tout au long de la vie de l'Université du Cap-Occidental ainsi qu'au Centre pour l'apprentissage ouvert de l'Université du Cap. Mark est, en outre, le fondateur et l'ancien rédacteur en chef de la Revue d'évaluation africaine, publication de référence de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA).

Il a animé et structuré le débat sur l'Évaluation « made in Africa » (MAE) en mettant en lumière les lignes directrices africaines en matière d'évaluation dans la première édition de la Revue africaine d'évaluation en 2013. Depuis lors, il n'a cessé de promouvoir le thème MAE et a collaboré avec CLEAR-AA pour élaborer une analyse des formations en suivi et évaluation proposées par les établissements d'enseignement supérieur et de formation à travers le continent africain. Toujours en partenariat avec CLEAR-AA, il a contribué au développement de curricula et de programmes de formation dans plusieurs pays africains, en mettant un accent particulier sur l'Évaluation « made in Africa », afi d'exposer les évaluateurs émergents à des perspectives alternatives en matière de suivi et évaluation. Ses réflexions sur les possibilités et le potentiel de l'Évaluation « made in Africa » ont été publiées dans de nombreux éditoriaux de la Revue africaine d'évaluation, ainsi que dans des blogs et des contributions récentes à eVALUation Matters, revue de la Banque africaine de développement.

Dr James C Anderson II est professeur associé spécialisé en leadership agricole, éducation et communication à University of Georgia, Athènes (États-Unis).

Dr Thomas Archibald est professeur associé au Département de leadership agricole et d'éducation communautaire, et directeur exécutif du Centre pour la recherche, l'éducation et le développement international à Virginia Tech, Blacksburg (États-Unis).

Emmanuel Nii Adotei Baddoo (ebaddoo@afrea.org) est coordinateur de projet au Secrétariat de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA) et assistant diplômé à l'Institut d'études africaines de l'Université du Ghana. Économiste politique émergent, ses recherches portent sur l'économie politique du nationalisme en Gold Coast, avec un intérêt particulier pour le rôle des producteurs de cacao et des institutions locales dans la lutte pour l'indépendance. Emmanuel s'intéresse vivement aux approches décoloniales de la production et de l'évaluation des connaissances ; ses travaux s'inscrivent dans des paradigmes centrés sur l'Afrique, mettant en avant les Systèmes de connaissances endogènes, la gouvernance participative et le développement inclusif.

Bagele Chilisa est une éminente théoricienne postcoloniale dont l'œuvre monumentale traite des méthodologies de recherche et d'évaluation indigènes. Elle est reconnue mondialement comme une autorité de premier plan en matière de décolonisation de la recherche dans les pays du Sud. Pour beaucoup, elle a jeté les bases des Systèmes de connaissances endogènes (IKS) en tant que cadre conceptuel devant innerver les méthodologies contemporaines. Son ouvrage novateur, *Les méthodologies de recherche indigènes*, présente les IKS comme un levier puissant d'inventivité et de pensée abstraite, permettant l'élaboration de modèles de développement propres à l'Afrique, tout en restant adaptables à d'autres contextes culturels. Lauréate de nombreuses bourses de recherche sur les IKS, elle dirige actuellement une étude d'envergure financée par la Fondation Mastercard visant à cartographier les cadres, méthodes et outils de recherche et d'évaluation

ancrés en Afrique, ainsi qu'à co-créer et co-concevoir des dispositifs méthodologiques et protocolaires aptes à corriger les asymétries de pouvoir et à faire entendre la voix des communautés marginalisées.

Fanie Cloete
Chercheur associé
Département d'administration publique et de gestion
University of the Free State
17 Dominique Street, De Tijger Estate,
Parow North, 7500
Cap Town
Tél. : 083-535-5180
Courriel : fcloete@uj.ac.za

Ayabulela Dlakavu (https://orcid.org/0000-0002-9740-6298) est économiste politique dont les recherches se concentrent sur les politiques publiques, la diplomatie, le développement international et la planification stratégique. Il est maître de conférences à la Wits School of Governance de l'Université du Witwatersrand. Il a notamment dirigé Twende Mbele, un programme intergouvernemental panafricain d'envergure. Il est titulaire d'un doctorat en sciences politiques obtenu à l'Université de Johannesburg.

Dr Boadu Sakyi Evans est titulaire d'une licence avec mention en sciences politiques, géographie et développement des ressources obtenue à l'Université du Ghana, à Accra, ainsi que d'une maîtrise et d'un doctorat en administration publique obtenus à la School of Government de l'Université du Cap-Occidental, Cap Town, en Afrique du Sud. Il a exercé en qualité d'assistant de recherche et de chercheur postdoctoral dans des institutions de recherche de renom au Ghana et en Afrique du Sud, notamment l'Université de l'environnement et du développement durable de Somanya (Ghana), l'Université du Ghana, Legon, la School of Governance de l'Université du Witwatersrand à Johannesburg, ainsi que la School of Public Health de l'Université du Cap-Occidental, Cape Town. Ses domaines de recherche couvrent l'évaluation culturellement

sensible (CRE), la politique sociale, la gouvernance, le suivi et l'évaluation (M&E), le développement communautaire (CBD), l'entrepreneuriat des jeunes, les interactions et nuances entre les institutions administratives traditionnelles et contemporaines, ainsi que diverses problématiques socio-économiques au Ghana, en Afrique du Sud et plus largement sur le continent africain.

Mjiba Frehiwot (mfrehiwot@ug.edu.gh) est chercheuse principale à l'Institut d'études africaines de l'Université du Ghana, où elle est rattachée à la division Histoire et politique. Dr Frehiwot mène des recherches, anime des débats et développe une réflexion approfondie sur la conscience panafricaine ainsi que sur les modalités de décolonisation et de ré-africanisation de la production des savoirs au sein de l'Afrique globale. Ses travaux portent principalement sur le panafricanisme, la pensée politique africaine et les mouvements sociaux dans l'Afrique globale, en particulier au Ghana, en Tanzanie et aux États-Unis. Le Dr Frehiwot participe à plusieurs projets financés traitant des enjeux de décolonisation, d'action africaine et de panafricanisme. Elle a récemment réalisé son premier film intitulé « Umoja : Africa Must Unite Now » (Umoja : l'Afrique doit s'unir maintenant). Elle est rédactrice en chef de la Revue africaine d'évaluation et rédactrice en chef adjointe de Feminist Africa. Le Dr Frehiwot est trésorière de l'Association africaine d'études africaines (ASAA).

Josephine est une évaluatrice accréditée qui cumule dix-huit années d'expérience dans les domaines de la recherche, de l'évaluation et des systèmes d'utilisation des données probantes. Elle est directrice adjointe des services de recherche et ancienne cheffe de la division du suivi et de l'évaluation au Parlement ougandais. Elle a dirigé l'élaboration des principes africains d'évaluation à l'Association africaine d'évaluation (AfrEA).

Elle est membre du comité d'évaluation indépendant du Fonds mondial, du groupe de travail sur l'éthique de la Société canadienne d'évaluation et du groupe de travail technique national sur le suivi

et l'évaluation. Elle est ancienne membre du conseil d'administration de l'Association internationale pour l'évaluation du développement (IDEAS).

En 2023, Josephine a reçu le prix *African Evidence Leadership Award – Evidence User Category* décerné par l'African Evidence Network. En 2017, elle a été reconnue par l'Association américaine d'évaluation comme l'évaluatrice la plus prometteuse des pays en développement.

Josephine est titulaire d'un doctorat en évaluation de programmes de l'Université obtenu à l'Université du Cape Town.

Je suis professeur associé au département des fondements de l'éducation de l'Université du Botswana, où j'enseigne aux niveaux du premier et du deuxième cycles. Je coanime également un cours de recherche qualitative destiné aux étudiants de deuxième cycle, axé sur les méthodologies de recherche et d'évaluation indigènes. Ce cours met l'accent sur les modèles d'évaluation culturels et contextuellement situés, y compris le modèle d'évaluation indigène.

Actuellement, je participe à deux projets majeurs. Je suis co-chercheuse principale du Consortium panafricain d'évaluation (PAE), qui examine l'histoire, les pratiques actuelles et les orientations futures de l'évaluation en Afrique. Le projet vise à cartographier les tendances en matière d'évaluation indigène, à co-créer et à expérimenter des méthodes, des outils et des cadres innovants, culturellement pertinents et adaptés aux contextes, capables de remédier aux asymétries de pouvoir et d'amplifier la voix des jeunes et des communautés marginalisées à travers le continent. Je suis également co-chercheuse dans le cadre d'un projet intitulé « Réduire la stigmatisation pour améliorer la prévention, le traitement et les soins du VIH/SIDA chez les adolescents vivant avec le VIH au Botswana », un partenariat entre l'Université du Botswana et l'Université de Pennsylvanie. Ce projet a permis la collecte de données à partir de récits, de chants, de cercles de discussion et de poèmes produits par les participants. Les résultats ont conduit à l'élaboration d'interventions contextualisées visant à réduire la stigmatisation chez les jeunes. En outre, j'ai pris part à plusieurs

projets de recherche au cours de ma carrière, tant à l'échelle nationale qu'internationale.

Tiroyaone Kebalepile-Disang est une jeune universitaire postcoloniale, issue de la communauté indigène, qui poursuit actuellement ses recherches doctorales à l'Université du Botswana. Ses travaux de thèse se consacrent à l'évaluation des interventions philanthropiques à travers le prisme analytique autochtone postcolonial.

Dr Setlhomo Koloi-Keaikitse est maître de conférences au département des fondements de l'éducation de l'Université du Botswana. Elle est titulaire d'une maîtrise en éducation spécialisée en recherche et évaluation, d'un doctorat en psychologie de l'éducation (méthodologie de la recherche et enseignement supérieur) ainsi que d'un postdoctorat en bioéthique. Elle a encadré des étudiants de master et de doctorat. Ses publications portent notamment sur l'engagement communautaire dans la recherche, sur les approches et cadres d'évaluation « Made in Africa », sur les pratiques d'évaluation en classe, sur la validation des éléments ainsi que sur l'éthique de la recherche. Elle s'intéresse particulièrement aux modalités par lesquelles les chercheurs et les évaluateurs peuvent s'engager auprès des communautés locales, du grand public et d'autres parties prenantes afin de mieux comprendre leurs perspectives concernant la valeur de la gouvernance, des politiques et des réglementations en matière de recherche. Elle a évalué des articles publiés dans des revues à comité de lecture et est membre de plusieurs associations de recherche, tant nationales qu'internationales.

Jabulani Mathebula (https://orcid.org/0000-0003-1240-9113) est responsable de programme au Centre d'apprentissage sur l'évaluation et les résultats – Afrique anglophone, un centre hébergé par l'Université du Witwatersrand. Il est titulaire d'une maîtrise en économie agricole obtenue l'Université du Limpopo.

Dr Almas Fortunatus Mazigo est maître de conférences en éthique appliquée et en évaluation du développement à l'Université pédagogique de Dar es Salaam (DUCE), en Tanzanie. Il figu e parmi les

principaux contributeurs au mouvement « Évaluation made in Africa » et est le concepteur de l'Approche d'évaluation swahili, un cadre culturellement ancré qui s'appuie sur des proverbes endogènes et des philosophies africaines. Les travaux du Dr Mazigo établissent un dialogue fécond entre les systèmes de connaissances traditionnels et la théorie contemporaine de l'évaluation, en mettant l'accent sur la justice épistémique, les méthodes participatives et les pratiques décoloniales. Ses recherches contribuent à faire progresser l'évaluation en tant qu'entreprise à la fois éthique et épistémologique, enracinée dans les visions du monde locales et la sagesse communautaire.

Samukelisiwe Mkhize (https://orcid.org/0000-0001-6381-662X) est chercheuse au CLEAR Anglophone Africa (CLEAR-AA), hébergé par l'Université du Witwatersrand, en Afrique du Sud. Elle est titulaire d'une maîtrise en études politiques et développement obtenue à l'Université du KwaZulu-Natal (UKZN). Mme Mkhize a précédemment travaillé dans le domaine de l'adaptation au changement climatique et de l'atténuation de ses effets au sein des systèmes de petite agriculture, contribuant notamment à l'élaboration des systèmes d'aide à la prise de décision dans le domaine de l'agriculture intelligente face au climat. Ses recherches actuelles portent sur la conceptualisation de la justice climatique dans des systèmes socio-écologiques complexes, ainsi que sur l'analyse des réponses des politiques publiques face aux enjeux climatiques en Afrique.

Dr Kim Niewolny : Professeure en éducation communautaire et développement au département de leadership agricole et d'éducation communautaire de Virginia Tech, Blacksburg, États-Unis.

Dr. Oladayo Omosa : Dayo est titulaire d'un doctorat en éducation et développement communautaires délivré par l'université Virginia Tech. Sa thèse intitulée « Vers une définition de l'Évaluation made in Africa » s'appuie sur la technique Delphi pour affine la définition du concept d'Évaluation « made in Africa ». Département de leadership agricole et d'éducation communautaire, Virginia Tech, Blacksburg, États-Unis.

Dr Miché Ouédraogo cumule plus de quinze années d'expérience dans le domaine du suivi et évaluation. Il est maître de conférences et enseignant-chercheur en évaluation de projets, de programmes et de politiques publiques au Centre africain des études supérieures en gestion (CESAG), à Dakar. Il est actuellement le Président de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA) et Président-directeur général de Performance Initiative International (P2I).

Il a travaillé comme expert en évaluation pour des organisations de renom telles que la Banque mondiale, la Banque africaine de développement et plusieurs centres de recherche au Canada et en Afrique, toujours dans le domaine du suivi et évaluation. Le Dr Miché Ouédraogo est titulaire d'un doctorat en administration publique, avec une spécialisation en analyse et gestion des politiques publiques, obtenu à l'École nationale d'administration publique (ÉNAP - Québec, Canada), d'un Master 2 en gestion de projets délivré par l'Institut africain de management (IAM), d'un Master en économie et sciences de gestion délivré par l'Université de Koudougou (UK) et d'une licence en statistiques délivrée par l'Université de Ouagadougou (UO)-Burkina Faso. Il est l'auteur d'un ouvrage et co-auteur de plusieurs articles scientifiques et chapitres d'ouvrages consacrés à l'évaluation. Il est l'auteur d'un ouvrage et coauteur de plusieurs articles scientifiques et chapitres d'ouvrages consacrés à l'évaluation.

Nedson Pophiwa est professeur associé au département d'anthropologie et d'études du développement de l'Université de Johannesburg.

Dr Max Stephenson : Professeur et directeur du département des affai es urbaines et de la planification (UAP) à l'Institut pour la politique et la gouvernance de Virginia Tech, Blacksburg, États-Unis.

Dr Umali Said est responsable des études de troisième cycle à Midlands State University, Zimbabwe. Il est également rédacteur en chef du *Dyke Journal* (revue académique multidisciplinaire institutionnelle) et rédacteur en chef adjoint de la Revue africaine d'évaluation.

MANUEL DE L'ÉVALUATION «MADE IN AFRICA»

Le Manuel de l'Évaluation « made in Africa » s'impose comme un ouvrage pionnier qui redéfinit les cadres analytiques de la discipline en plaçant les épistémologies, les valeurs et les méthodologies du continent au cœur de sa démarche. Porté par l'Association africaine d'évaluation (AfrEA), ce manuel déconstruit l'hégémonie des approches occidentales au profit d'une pratique transformatrice, contextuelle et profondément enracinée dans les réalités culturelles africaines.

Structuré en trois sections substantielles — épistémologie et fondements, théorie et méthodes, et études de cas — le manuel rassemble les contributions d'éminents universitaires et praticiens issus de l'ensemble du continent africain. Il aborde une diversité de thématiques, parmi lesquelles figurent l'injustice épistémique, les approches d'évaluation participative et le Mécanisme africain d'évaluation par les pairs (MAEP).

À travers des cadres tels que le paradigme africain d'évaluation relationnelle, les systèmes de connaissances des peuples endogènes et l'approche d'évaluation swahili, les contributeurs proposent des perspectives alternatives qui reflètent les contextes et les réalités africains. L'ouvrage s'affirme comme un véritable appel politique en faveur de la reconquête de l'autonomie africaine dans le domaine de l'évaluation du développement. Ressource de référence indispensable pour les universitaires, les décideurs publics et les praticiens, ce manuel propose des perspectives articulant étroitement théorie et pratique, afin de garantir que l'évaluation en Afrique demeure authentiquement ancrée dans les connaissances des peuples endogènes et orientée vers un changement véritablement transformateur.

Comité éditorial



Dr Miché Ouédraogo,
Président de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA)



Dr Mjiba Frehiwot,
rédactrice en chef de la Revue africaine d'évaluation



Dr Mark Abrahams,
ancien rédacteur en chef de la Revue d'évaluation africaine



Dr Awuor Ponge,
Vice-président de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA)



Dr Florence Etta,
ancienne Présidente de l'Association africaine d'évaluation (AfrEA)



Prof Bagele Chilisa,
autorité de premier plan en matière de décolonisation de la recherche dans les pays du Sud



Emmanuel Nii Adotei Baddoo,
coordinateur de projet au Secrétariat de l'Association africaine d'évaluation