

Faculté des sciences économiques,  
sociales, politiques et de communication  
École des sciences politiques et sociales (PSAD)

# L'apprentissage organisationnel lors des évaluations de programme dans la coopération indirecte

Auteur : Astor MAES  
Promoteur : Benjamin Chemouni  
Lecteur : Philippe De Leener  
Année académique 2022-2023  
Master en Sciences de la population et du développement



## Déclaration déontologique

*« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.*

*Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiant(e)s en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave. »*

Fait à Louvain-la-Neuve, le 16/08/2023

A handwritten signature in blue ink that reads "A. Maes". The signature is written in a cursive style with a long, sweeping underline that extends to the right.

Astor MAES



## Remerciements

Ce mémoire universitaire a été rendu possible grâce à de nombreuses personnes qui ont accepté de me conseiller lors de mes recherches, de mes réflexions et de l'écriture.

Pour commencer, je tiens à remercier le professeur Benjamin Chemouni qui a accepté de me suivre dans ce travail en tant que promoteur. Ses cours m'ont inspiré cette thématique et ses conseils avisés m'ont judicieusement guidé le long de chaque étape de cette recherche.

Ensuite, je tiens également à remercier Stéphanie Merle qui m'a beaucoup guidé au travers des décisions liés à cette recherche et a répondu à mes nombreuses incertitudes tout le long du stage passé à Louvain Coopération.

Un grand merci également aux participants à cette étude de m'avoir accordé leur temps pour fournir du contenu à cette recherche. Je remercie d'ailleurs particulièrement les membres de Louvain Coopération qui ont nourri mes réflexions préliminaires et m'ont fourni de nombreux documents pour alimenter mes recherches.

Et enfin, je remercie profondément toutes les personnes qui m'ont aidé lors de mes réflexions et relectures, à savoir Héloïse, mes deux parents, Serge, Pauline, La Ruche, la famille et tous les amis avec qui j'en ai discuté ou qui m'ont maintenu le moral par leur présence.

## Table des matières

Déclaration déontologique .....	3
Remerciements.....	5
Table des matières.....	6
Introduction.....	9
Chapitre 1 : Définition de la recherche .....	11
Question de recherche.....	11
Cadrage .....	11
Définitions des principaux concepts mobilisés .....	12
Chapitre 2 : État de l’art.....	14
Historique des évaluations de programmes-dispositifs.....	14
La diversité des évaluations de programmes-dispositifs.....	15
L’apprentissage lors des évaluations de programmes-dispositifs .....	18
L’apprentissage en tant que processus .....	21
Le partenariat comme dimension de l’évaluation de programmes-dispositifs.....	23
Chapitre 3 : Méthodologie .....	26
Postulats .....	26
Cadre d’analyse.....	26
Collecte de données .....	29
La sélection des cas d’étude.....	30
L’échantillon et le déroulement des entretiens.....	36
Chapitre 4 : Résultats, analyses et discussions .....	39
Résultats et analyses .....	39
Premier cas : L’évaluation du programme de santé mentale au Burundi.....	39
Deuxième cas : L’évaluation du programme SAE à Madagascar.....	42
Troisième cas : L’évaluation du programme SAD au Sénégal .....	46
Discussion .....	54
Par pilier.....	54
Le facteur participation .....	58
Les facteurs hiérarchique et géographique.....	60
Conclusion .....	62
Constats.....	62
Perspectives.....	66

Bibliographie.....	67
Annexes .....	73
Acronymes .....	73
Tableau de sélection des cas et de l'échantillon.....	74
Grille d'analyse.....	75
Guide d'entretien .....	76
Apprentissages personnels .....	77
Résumé.....	80



## Introduction

Dès sa naissance, l'être humain apprend. Il apprend à se déplacer, à communiquer, à satisfaire ses besoins et à combler ses envies. Durant toute notre vie, ces apprentissages nous transforment, nous et nos comportements. Ce sont eux qui, progressivement, approfondissent la lecture de nos perceptions, renforcent notre compréhension du monde et soutiennent nos paroles et nos actes. En effet, grâce à ces apprentissages, nous façonnons nos ambitions et choisissons nos moyens de les atteindre. Pourtant, il existe beaucoup de chemins pour atteindre un unique objectif. Ce n'est qu'au rythme des apprentissages, parfois précédés d'erreurs, que nous pouvons ajuster nos itinéraires personnels.

Depuis plusieurs décennies, l'intelligence collective humaine est étudiée sous toutes ses coutures. Ainsi, les dynamiques de groupes se sont mises à dévoiler toute leur complexité, se révélant tantôt bénéfiques, tantôt nocives. Ainsi, les associations d'individus se sont vues étudiées au travers de prismes traditionnellement réservés aux individus, tel que l'apprentissage. En effet, comme nous allons le voir, les associations et organisations peuvent apprendre. C'est-à-dire qu'au-delà des individus qui la compose, une organisation peut apprendre en tant qu'individu. De cette manière, même si tous ses membres sont amenés à changer, une organisation peut se souvenir des apprentissages qu'elle a acquis.

Dans de nombreux contextes, tels que celui de la coopération au développement, l'apprentissage organisationnel n'est pas simplement une option, il est un atout, voire une nécessité. En effet, la concurrence fait partie intégrante du paysage professionnel, même dans la coopération au développement. Par exemple, cette concurrence peut se refléter dans l'attribution de subsides. Puisque ce secteur n'est, par essence, pas rentable à court terme et dépend donc de ces subsides, les organisations de coopération au développement sont donc contraintes de se plier aux exigences de ces bailleurs. Ceux-ci peuvent posséder de nombreuses motivations différentes, mais nous y retrouvons souvent l'impact opérationnel et l'efficacité budgétaire. De plus, les bailleurs publics sont tenus de rendre des comptes et d'exposer leurs résultats afin de maintenir leur légitimité. Afin d'appuyer leurs demandes de soutien, les acteurs de la coopération au développement doivent donc s'équiper de solides outils pour prétendre contribuer à leurs objectifs.

L'évaluation de programmes-dispositifs<sup>1</sup> est l'un de ces outils. Il possède une portée pédagogique capable de susciter la remise en question et l'amélioration des actions mises en œuvre. Cet outil s'est donc entre-temps imposé dans les procédures standardisées des institutions publiques. Cependant, dans ce contexte d'institutionnalisation des évaluations de programmes-dispositifs, cet outil est exposé au risque d'être réduit à une procédure administrative pesante pour les professionnels du développement et peu fructueuse sur le plan pédagogique.

Pourtant, le processus d'évaluation fait partie intégrante des évolutions individuelles et collectives. Sans lui, nous serions incapables d'identifier nos faiblesses ni de prendre conscience de nos forces. Malgré leur connotation usuellement négative, les échecs peuvent, à eux-seuls, fournir un terreau fertile au changement.

Dans ce travail, nous nous demanderons donc *« comment le processus d'évaluation de programmes-dispositifs permet-il aux acteurs de la coopération non-gouvernementale belge de pratiquer l'apprentissage organisationnel ? »*.

Afin d'y parvenir, nous commencerons par expliciter l'objet de cette recherche ainsi que le cadrage de celui-ci. Ensuite, nous aurons l'occasion de rappeler ce que la littérature enseigne à ce sujet. Suite à la revue de la littérature, nous serons capables de dresser un cadre d'analyse afin de procéder à cette recherche. Par après, nous consacrerons un chapitre à la méthodologie de cette recherche. Et enfin, nous présenterons une analyse des résultats obtenus ainsi qu'une discussion autour des différents constats.

---

<sup>1</sup> L'appellation "programme-dispositif" regroupe les programmes, dispositifs, projets, politiques publiques et tous les objets d'évaluation qui sont assez proches mais sont désignés différemment d'un organisme à l'autre. Nous utiliserons cette appellation lorsque nous parlerons des évaluations en tant qu'outil institutionnel des pouvoirs publics. Lorsque nous parlons des évaluations dans le cadre de la coopération au développement, nous nous contenterons de la dénomination de "programme".

## Chapitre 1 : Définition de la recherche

Dans ce premier chapitre, nous allons préciser l'objet de cette recherche, délimiter son cadre et définir les principaux concepts mobilisés.

### Question de recherche

Pour commencer, voici notre question de recherche :

**Comment le processus d'évaluation de programmes-dispositifs permet-il aux acteurs de la coopération non-gouvernementale belge de pratiquer l'apprentissage organisationnel ?**

### Cadrage

La coopération belge au développement est divisée en cinq piliers. Ces cinq piliers représentent cinq secteurs reconnus par l'État et possédant chacun un statut propre.

- La coopération bilatérale, réalisée d'État à État
- La coopération multilatérale, par l'État mais coordonnée par des instances internationales
- La coopération indirecte, composée d'organisations accréditées et soutenues par l'État
- Le « 4<sup>ème</sup> pilier », porté par des initiatives citoyennes indépendantes
- Les partenaires du Sud, comportant les organisations qui collaborent avec les acteurs belges (ACODEV, 2023)

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons décidé, par réalisme académique, de nous limiter aux acteurs de la coopération non-gouvernementale (ACNG), à savoir la coopération indirecte. Ce pilier est constitué des organisations de la société civile (OSC), c'est-à-dire les organisations non-gouvernementales (ONG) ayant obtenu une accréditation de l'État belge, ainsi que des acteurs institutionnels (AI) composés d'organisations indépendantes mais ayant un lien direct avec les institutions, telles que des universités, des syndicats, des communes, etc. (ACODEV, 2023).

Ce pilier de la coopération belge bénéficie d'un soutien direct de l'État sans que celui-ci ne soit décideur ou exécuteur. En contrepartie, l'État belge exige que les ACNG se fassent accréditer

au moyen d'un *screening*. Ce *screening* constitue une sorte d'évaluation *ex-ante* sur la capacité des organisations à mener à bien des programmes financés par l'État ainsi que leur capacité à s'autoévaluer. Ajouté à cela, des évaluations sont régulièrement exigées en guise de redevabilité (Contor, 2016). Pourtant, les acteurs de ce pilier gardent une grande indépendance et une bonne autonomie par rapport à leurs actions et leurs méthodes de travail.

Par ailleurs, il faut savoir qu'une certaine forme de concurrence règne dans ce secteur. Cette concurrence ajoutée à la remise en question de la légitimité de l'État et des ACNG qu'il finance (Contor, 2016) ; placent ce secteur dans le besoin récurrent de se remettre en question et d'apprendre de nouveaux moyens d'actions toujours plus efficaces et moins coûteux en ressources. Les apprentissages sont donc un atout, voire une nécessité, pour les acteurs de ce pilier.

Et enfin, ce pilier foisonne d'organisations de tailles variables et aux fonctionnements spécifiques (Contor, 2016). Cette diversité est une richesse pour alimenter notre recherche.

En conclusion, le pilier de la coopération indirecte représente un secteur où dépendance (financière, etc.) et indépendance (opérationnelle, etc.) se mêlent dans un cadre de redevabilité au service de la légitimité. Pourtant, ces outils de redevabilité, à savoir les évaluations de programmes-dispositifs, sont également des outils d'apprentissage favorisant l'efficacité et l'excellence. C'est donc dans ce cadre que nous étudierons les évaluations de programmes-dispositifs pour la présente recherche.

Par conséquent, seront exclus ici les quatre autres piliers de la coopération belge : la coopération bilatérale, la coopération multilatérale, le "quatrième pilier" et les partenaires Sud.

### Définitions des principaux concepts mobilisés

En Belgique, **la coopération au développement** est définie par le SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au Développement :

*« Pour l'État belge, œuvrer pour la coopération au développement signifie travailler à un monde durable sans pauvreté, dans lequel chaque individu a des chances équitables et ce dans une perspective plus large de paix et de sécurité. » (SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au Développement, 2023)*

Ses objectifs s'alignent avec les objectifs de développement durable (ODD) adoptés par l'Organisation des Nations unies (ONU) en 2015.

**La coopération indirecte** représente un des piliers de la coopération belge au développement.

Elle est définie comme ceci :

*« Les Organisations de la société civile (OSC) et les acteurs institutionnels (AI) sont les acteurs de la coopération indirecte, agissant de manière indépendante mais reconnus par l'Etat belge. La coopération indirecte fait référence au travail que font les institutions non étatiques avec leurs partenaires du Sud. On l'appelle 'indirecte' car l'Etat belge soutient ces actions mais n'est pas l'exécuteur ou décideur. » (ACODEV, 2023)*

Le Service de l'Évaluation Spéciale de la coopération belge (SES) définit **les évaluations de programmes-dispositifs** de cette manière :

*« Une évaluation est une appréciation systématique et aussi objective que possible, d'un projet, d'un programme ou d'une politique en cours ou terminé(e), de sa conception, de sa mise en œuvre et de ses résultats. Le but est de déterminer la pertinence, l'accomplissement des objectifs, l'efficacité en matière de développement, l'efficacité, l'impact et la durabilité. » (SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au Développement, s.d.)*

**L'apprentissage** peut être compris de deux façons différentes : comme un changement de comportement ou comme un changement cognitif (Frédéric Leroy, 1998).

Chris Argyris et Donald A. Schön définissent **l'apprentissage organisationnel** de cette manière :

*« Processus par lequel les membres d'une organisation détectent des 'erreurs' et les corrigent en modifiant leur théorie d'action. » (Argyris & Schön, 1978)*

## Chapitre 2 : État de l'art

Afin de poser une base solide pour notre recherche, nous allons à présent développer les différents concepts de cette question de recherche en passant en revue la littérature dédiée à ce sujet. De cette manière, nous pourrions également mettre en lumière les limites de la littérature afin de mieux justifier les ambitions de cette recherche.

Pour commencer, penchons-nous sur ce que la littérature relate au sujet des évaluations de programme dans la coopération belge au développement. Ensuite, nous nous arrêterons sur les dynamiques d'apprentissages individuelles et collectives, tel que l'apprentissage organisationnel.

### Historique des évaluations de programmes-dispositifs

L'évaluation des politiques publiques dans les années 1960 a connu plusieurs climats politiques entraînant des refontes fréquentes de ses outils et de ses méthodes (Contor, 2016). Voici un rappel de l'histoire des évaluations de programmes-dispositifs.

Comme l'explique la docteure en sciences politiques et sociales Justine Contor (2016 & 2020) l'évaluation des politiques publiques apparaît pendant la décennie 1960-1970 dans un contexte de volonté de modernisation des structures administratives. Durant les années 1980 arrive le courant du *New Public Management*. L'idée fondatrice est la transposition d'outils de gestion du secteur privé vers le secteur public dans un souci de renforcer la légitimité des pouvoirs publics en s'attaquant à leur efficacité. Le *New Public Management* possède donc comme principal objectif la rationalisation des politiques publiques (Contor, 2016 & 2020).

En parallèle, la coopération au développement a également vécu de nombreuses transformations depuis le milieu du XXe siècle. Nous pouvons illustrer ceci grâce à la modification des termes utilisés ainsi qu'au changement des dynamiques d'aide et de coopération. En effet, le concept de développement s'est lui-même vu plusieurs fois redéfini par les grands acteurs du secteur. D'ailleurs, l'équipe de la professeure de sciences politiques et de développement Nadia Molenaers (2011) constate que le secteur associatif belge de la coopération au développement a progressivement effectué une transition de ses activités d'une dynamique de 'livraison' (*delivery*) vers une dynamique d' 'influence' (*leverage*) (Molenaers et al., 2011).

C'est dans ce contexte que la coopération publique au développement s'est également dotée d'organisations et d'outils d'évaluation pour plusieurs raisons. D'abord, l'évaluation des

programmes-dispositifs permet d'assurer l'efficacité des dépenses publiques dans ce secteur (Contor, 2016 & 2020). Ensuite, les évaluations offrent la possibilité de surveiller la qualité des activités pour le développement (Figari & Tourmen, 2006). C'est pourquoi, depuis le début des années 2000, de nombreux organismes se spécialisent dans ce domaine et l'évaluation de programmes-dispositifs se professionnalise. Des communautés d'experts et de chercheurs se constituent en même temps que des normes se répandent, telles que les critères du CAD (Comité d'aide au développement) de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) (Contor, 2016). Les cinq premiers critères du CAD ont été présentés pour la première fois en 1991 avant d'être défini plus précisément en 2002. Dans le contexte de la révision des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) sous la forme des objectifs de développement durable (ODD), ils ont été revus en 2015 et un sixième a été ajouté (EvalNet, 2019). Voici ces six critères :

- **Pertinence** : « mesure dans laquelle les objectifs et la conception de l'intervention correspondent aux besoins (...) et demeurent pertinents même si le contexte évolue »
- **Cohérence (depuis 2015)** : « mesure dans laquelle l'intervention est compatible avec les autres interventions »
- **Efficacité** : « mesure dans laquelle les objectifs et les résultats de l'intervention ont été atteints, ou sont en train de l'être »
- **Efficience** : « mesure dans laquelle l'intervention produit, ou est susceptible de produire, des résultats de façon économique et dans les temps »
- **Impact** : « mesure dans laquelle l'intervention a produit, ou devrait produire, des effets importants et de vaste portée, positifs ou négatifs, intentionnels ou non »
- **Viabilité/durabilité** : « mesure dans laquelle les bénéfices nets de l'intervention perdureront ou sont susceptibles de perdurer »

*(Critères du CAD pour l'évaluation de l'aide au développement - OCDE, 2023)*

Ces critères font aujourd'hui partie de la norme. Nous ne pouvons pas en dire autant de l'apprentissage (Contor, 2016).

### La diversité des évaluations de programmes-dispositifs

Pourtant, de nombreux chercheurs tels que Gérard Figari et Claire Tourmen, Marthe Hurteau et al. et Antoine Bozio constatent que les activités évaluatives sont encore définies et mises en œuvre de manière très hétérogène (Figari & Tourmen, 2006 ; Hurteau et al., 2006 ; Bozio, 2018). En effet, bien que les fondements théoriques de l'évaluations soient bien développés,

peu de publications scientifiques semblent se pencher sur la démarche évaluative ni ne parviennent à établir des ponts significatifs entre les conceptions théoriques et la pratique (Hurteau et al., 2006).

Pour commencer, les évaluations de programmes-dispositifs ne possèdent pas de définition qui accordent ses praticiens de manière consensuelle. Gérard Figari et Claire Tourmen (2006) ont remarqué de nombreuses différences dans les termes et concepts utilisés en France et au Québec. C'est d'ailleurs ce qui les a incités à parler d'évaluation de « programmes-dispositifs » afin de couvrir le concept de manière plus complète.

D'autres chercheurs se sont davantage concentrés sur la caractérisation des différents types d'évaluations. Ces études ont mené à l'utilisation de vocabulaire spécifique lié aux principales caractéristiques des processus d'évaluations de programme-dispositif.

Premièrement, nous pouvons distinguer celles caractérisés par leur temporalité par rapport au programme-dispositif évalué. Ainsi, nous pouvons distinguer les évaluations *ex-ante* qui se déroulent avant la mise en œuvre des programmes-dispositifs, les évaluations de mi-parcours ou *in itinere* et les évaluations *ex-post* qui portent sur ce qui a déjà été mis en œuvre (Bozio, 2018). Deuxièmement, les évaluations peuvent être caractérisées selon la position de la personne chargée de l'évaluation, externe ou interne à l'organisation. Troisièmement, il est possible de différencier les évaluations selon l'origine de l'initiative. De cette manière, nous pouvons qualifier d'évaluations endogènes les évaluations qui sont initiées par l'organisation évaluée, par opposition aux évaluations exogènes. D'autres caractéristiques peuvent différencier les évaluations selon les données collectées, à savoir quantitatives ou qualitatives (Péladeau & Mercier, 1993) ou encore selon le degré de participation des parties prenantes à l'évaluation (Jacob et al., 2009), tel que nous le développerons plus loin.

Par ailleurs, certains chercheurs tels que l'équipe du professeur en administration publique David Aubin (2016) ont su identifier différentes formes d'appropriation de l'évaluation. Ils sont donc parvenus à décrire trois paradigmes distincts de l'évaluation. Pour commencer, le paradigme positiviste place l'évaluation comme un outil de mesure scientifique des résultats d'un programme. Ensuite, le paradigme pragmatique de l'évaluation se focalise sur les moyens choisis pour atteindre les objectifs, c'est-à-dire le *policy design*. Et enfin, le paradigme interprétatif de l'évaluation place l'utilisation des résultats au centre de sa démarche. C'est-à-dire qu'il considère l'évaluation comme une étape de renforcement des acteurs et ses

conclusions comme du contenu pédagogique. Cette dernière vision donne une place plus importante à la participation des parties prenantes (Aubin et al., 2016).

En Belgique, les évaluations de programmes-dispositifs dans le domaine de la coopération au développement sont du ressort du Service de l'Évaluation Spéciale de la coopération au développement belge (SES) depuis 2003. Ce service dépend du Service public fédéral (SPF) Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au Développement bien qu'il occupe une position extérieure dans son organigramme dans le but de lui assurer une forme d'indépendance (Contor, 2016). Comme l'explique Justine Contor, le SES « *défend une vision pédagogique de son travail* » et « *envisage l'évaluation comme un accompagnement dont l'objectif ultime est d'éduquer et d'éclairer le commanditaire* » (Contor, 2016, p.9). Il s'inscrit donc dans le paradigme interprétatif de l'évaluation.

En ce sens, le SES rejoint un certain nombre d'autres organisations du secteur qui mettent en avant l'importance de l'apprentissage ainsi que l'évaluation en tant qu'outil indispensable à celui-ci. Nous pouvons par exemple mentionner le Fonds pour la promotion des études préalables, études transversales et évaluations (F3E), qui étudie depuis 1994 comment impulser une amélioration des compétences et des pratiques des acteurs pour le changement social. Ainsi, suite à de nombreuses recherches sur le sujet, le F3E est arrivé à la conclusion que l'apprentissage nécessite une dynamique active et volontaire.

*« Si on osait paraphraser le slogan 'tous les gagnants avaient joué' on écrirait que 'toutes les Organisation de la société civile (OSC) qui ont tiré parti de leurs évaluations ont cherché à le faire'. (Ou inversement, toutes celles qui s'étaient convaincues que cet exercice, imposé par les bailleurs, ne pouvait rien leur apporter, se sont données raison). » (F3E, 2004, p.6)*

Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, les évaluations de programmes-dispositifs sont apparues et se sont répandues dans un contexte de légitimation des pouvoirs publics par le *New public management*. Aujourd'hui, elles se sont vues institutionnalisées et prennent désormais la forme d'une étape obligatoire dans la mise en œuvre de programme soutenus par des ressources publiques.

Bien que les procédures changent d'une évaluation à une autre, nous pouvons distinguer une liste non-exhaustive d'étapes habituelles lors des évaluations des programmes des OSC belges :

1. La rédaction des **termes de référence (TdR)** spécifiant l'objet de l'évaluation

2. **L'appel d'offre** pour recruter une personne externe chargée de l'évaluation
3. **La note de cadrage** de l'évaluation, conjointement réalisée avec la personne chargée de l'évaluation
4. **La récolte de données**, notamment auprès des bénéficiaires et parties prenantes
5. La rédaction d'un **rapport provisoire** comprenant les jugements et recommandations pour l'atteinte de chaque objectif
6. **La restitution** du rapport provisoire à l'organisation (avec négociation contradictoire, le cas échéant)
7. L'établissement et la publication du **rapport final**
8. La rédaction d'une **réponse managériale** spécifiant la prise en compte des recommandations par l'organisation

Nous discuterons à nouveau de ces différentes étapes lors des analyses et discussions. Aussi, nous parlerons à nouveau des principales caractéristiques des évaluations, à savoir leur temporalité, la posture de la personne chargée de l'évaluation, l'origine de l'initiative de l'évaluation et le degré de participation. Et enfin, nous parlerons à nouveau du paradigme interprétatif et des intentions des organisations à apprendre.

### L'apprentissage lors des évaluations de programmes-dispositifs

Il est essentiel de remarquer que l'apprentissage dont il est question lors des évaluations de programmes-dispositifs fait référence à de l'apprentissage organisationnel (*organisational learning*). Cette forme d'apprentissage, identifiée dans les années 1970 par les chercheurs en sciences sociales et de gestion Chris Argyris et Peter Senge, positionne l'organisation entière plutôt que des individus en tant qu'acteur de l'apprentissage. En effet, comme l'explique le professeur de stratégie d'entreprise Frédéric Leroy (1998) :

*« Si les organisations n'ont pas de cerveau, elles disposent de mémoires, de normes, de systèmes culturels qui donnent une dimension organisationnelle aux apprentissages individuels. » (Leroy, 1998, p.15)*

Ces spécialistes concluent donc en expliquant que les groupes et les organisations peuvent constituer des sujets d'apprentissage à part entière.

Le professeur en science de la vie professionnelle Anders Örtengren (2001) distingue deux formes d'apprentissage organisationnel : l'ancien et le nouveau. L'ancien apprentissage organisationnel implique que les individus apprennent en tant qu'agent pour l'organisation

alors que le nouvel apprentissage organisationnel place la collectivité au centre de l'apprentissage. Cette vision de l'apprentissage qui transcende les individus a d'ailleurs donné naissance au concept d'organisation apprenante (*learning organisation*), c'est-à-dire une organisation qui crée volontairement un climat favorable à l'apprentissage organisationnel.

Anders Örténblad (2001) constate également qu'il existe une confusion des concepts d'apprentissage organisationnel et d'organisation apprenante dans la littérature. Pourtant, l'apprentissage organisationnel est défini comme un processus qui peut être présent dans toutes les organisations, mais seulement certaines d'entre elles sont des organisations apprenantes. Il ajoute que cette confusion provient notamment d'un manque de distinction entre la nature normative et descriptive de la littérature à ce sujet (Örténblad, 2001).

Dans le but de mieux étudier l'apprentissage organisationnel, différents chercheurs ont identifiés un certain nombre de caractéristiques de ce concept.

Pour commencer, Frédéric Leroy (1998) explique qu'une des difficultés de la notion d'apprentissage organisationnel réside précisément dans le caractère organisationnel de l'apprentissage. Selon lui, cette difficulté est accentuée par la prépondérance de la littérature qui s'appuie sur des modèles d'apprentissage individuel. En effet, il semblerait que l'apprentissage organisationnel soit régulièrement considéré comme une extension et une consolidation d'apprentissages individuels. De manière opposée, d'autres considèrent l'organisation comme un individu ou une collectivité. Nous avons donc affaire à deux approches différentes : l'approche individualiste et l'approche holiste (Leroy, 1998). Dans le cadre de cette recherche, nous allons principalement considérer l'apprentissage organisationnel par l'approche holiste.

Ensuite, le chercheur en politique du développement Pablo Yanguas (2021) explique que la gestion de la connaissance est un élément essentiel pour l'apprentissage organisationnel. Il ajoute que cette connaissance peut prendre plusieurs formes : la connaissance explicite ou implicite (codifiée via des supports ou présente chez les individus), la connaissance d'origine interne ou externe et la connaissance des directives (*policy knowledge*) ou du terrain (*field knowledge*).

Enfin, Pablo Yanguas (2021) rappelle également que Chris Argyris et Donald A. Schön (1978) distinguent deux niveaux d'apprentissage : l'apprentissage en boucle simple et double, c'est-à-dire l'apprentissage qui induit une correction des erreurs et l'apprentissage qui induit un changement de pensée. Pablo Yanguas (2021) conclut que depuis les années 1990 le secteur

du développement est devenu une industrie de connaissance (*knowledge industry*) mais que ce développement de la gestion de la connaissance ne suffit pas à renforcer l'apprentissage des organisations.

Frédéric Leroy (1998) rappelle également que selon certains auteurs il existe un troisième niveau d'apprentissage : le *deutero-learning*. Ce troisième niveau fait référence à la capacité des organisations à apprendre à apprendre. Il explique que cela se traduit par de la répétition dans les processus d'apprentissage pour produire une posture d'apprentissage systématique.

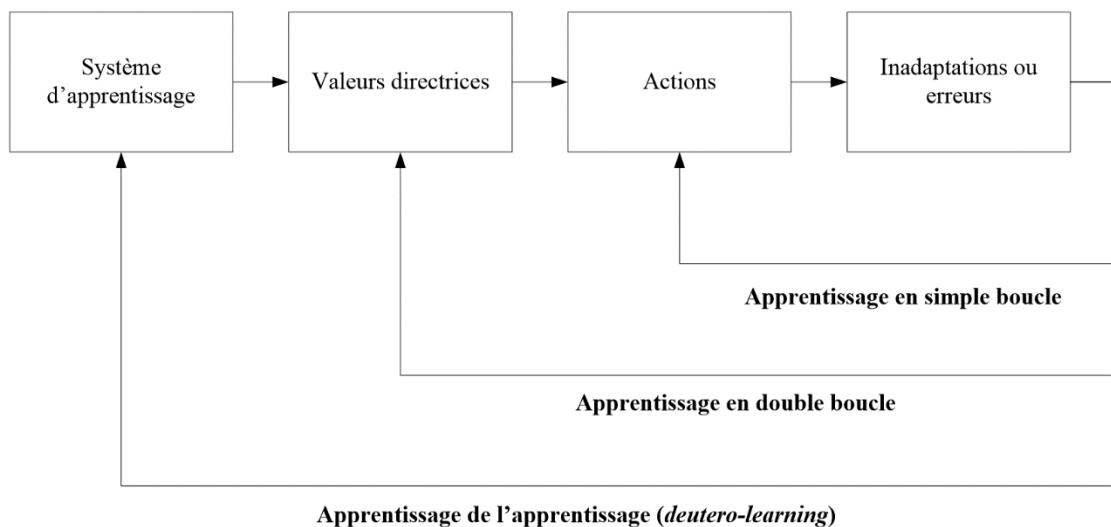


Figure 1 : Les trois niveaux d'apprentissage, d'après Argyris (cité dans Pesqueux & Durance, 2004)

Ainsi il est possible de distinguer l'entité apprenante (les individus, l'organisation en tant qu'individu ou la collectivité), la nature des connaissances (explicite, implicite), et le niveau d'apprentissage (simple ou double boucle).

Pour finir, Frédéric Leroy (1998) explique que

*« [L'apprentissage organisationnel] n'est pas la somme de savoirs individuels mais le produit de leur interaction. Cette interaction permet la construction de savoirs communs. » (Leroy, 1998, p.16)*

Il est donc important d'également se pencher sur les dynamiques d'apprentissage individuel afin de mieux saisir les dynamiques à l'œuvre lors d'apprentissage organisationnel.

Notons que les caractéristiques de l'apprentissage organisationnel nous seront très utile pour la suite.

## L'apprentissage en tant que processus

Les mécaniques d'apprentissage sont un sujet complexe et intrinsèquement lié à notre compréhension du fonctionnement du cerveau humain. Cette compréhension a déjà évolué plusieurs fois et reste sujette à différentes interprétations. En effet, Frédéric Leroy (1998) explique que l'apprentissage peut être compris de deux façons différentes : comme un changement de comportement ou comme un changement cognitif. Il en résulte que trois courants majeurs se sont dégagés au travers des différentes études sur le sujet : le behaviorisme, le cognitivisme et l'approche du cerveau prédictif.

Pour commencer, Frédéric Leroy (1998) explique que l'approche behavioriste (ou comportementaliste) considère l'apprentissage comme une modification des conduites en fonction de réponse-stimulus. Ensuite, avec la répétition, l'adaptation devient une routine inconsciente. Cette vision, remontant aux décennies 1940-1950, descend directement des mécanismes décrits par Burrhus F. Skinner, lui-même inspiré par les travaux d'Ivan Pavlov.

Ensuite, l'approche cognitive se concentre davantage sur les états mentaux et les représentations à l'origine des comportements. Dans ce cas, l'apprentissage résulte donc d'une modification de l'état de la connaissance (Leroy, 1998). Cette vision, principalement soutenue dans les années 1970 en opposition au behaviorisme, propose donc l'analogie du cerveau-ordinateur.

Et enfin, le psychologue et neuroscientifique Stanislas Dehaene défend une troisième vision plus récente du fonctionnement du cerveau humain, l'approche du cerveau prédictif (*predictive processing*). Cette vision conçoit le cerveau comme une machine à prédictions qui tente ensuite de corriger ses intuitions grâce aux inférences identifiées par ses sens. L'apprentissage suivrait donc un cycle mu au rythme d'intuitions soutenues puis corrigées par des perceptions (Dubuc, 2018). Pour cette recherche, nous allons considérer cette dernière approche plus moderne et plus complète.

Ainsi, au travers de ses recherches sur le fonctionnement cérébral, Stanislas Dehaene a mis en évidence quatre piliers incontournables pour l'apprentissage.

Le premier de ces piliers est l'attention. Cela signifie que l'apprentissage ne peut s'effectuer que si l'attention de l'apprenant a été attirée sur l'apprentissage à réaliser. Afin d'y parvenir, trois conditions sont nécessaires, une mise en alerte dans le but d'attirer l'attention, une bonne orientation de l'attention pour ne pas manquer les informations importantes et un contrôle

exécutif efficace dans le but de maintenir l'attention et d'inhiber les autres tâches qui rentreraient en concurrence (Dehaene, 2013).

Le second décrit la nécessité de l'apprenant à se positionner dans un engagement actif. En effet, Dehaene explique qu'un organisme passif n'apprend pas. Il est donc nécessaire de rechercher à positionner l'apprenant dans un engagement actif vis-à-vis de l'apprentissage à effectuer (Dehaene, 2013).

Le troisième pilier est constitué du retour d'information, à savoir la notification des erreurs commises. L'auteur explique que, selon l'approche prédictive, le cerveau humain fonctionne par itération en suivant un cycle que l'on peut décomposer en quatre étapes successives : la prédiction, le *feedback*, la correction et la nouvelle prédiction. Ce mode de fonctionnement basé sur la prédiction est qualifié de bayésien<sup>2</sup>. Il insiste sur la fertilité pédagogique des erreurs à condition que celles-ci soient activement remarquées et pas trop sanctionnées (Dehaene, 2013).

Et enfin, le quatrième pilier de l'apprentissage porte sur la consolidation des acquis. Pour ce pilier, Stanislas Dehaene explique l'importance du transfert de l'explicite vers l'implicite en s'appuyant sur les travaux d'autres psychologues avant lui, tel que Richard M. Shiffrin et Susan T. Dumais (1981), Phillip L. Ackerman (1988) et John R. Anderson et al (1981), sur l'intériorisation comme mode de conversion des connaissances. Ce processus permet d'automatiser certaines tâches cérébrales et de cette manière les rendre plus rapides ainsi que libérer de la disponibilité de cerveau pour les tâches plus complexes (Leroy, 1998 ; Dehaene, 2013). En parallèle et dans le cas de l'apprentissage organisationnel, Frédéric Leroy rappelle également l'importance de l'extériorisation, afin d'explicitement une connaissance pour faciliter son appropriation collective. Pourtant, il rappelle également que tout processus d'apprentissage ne doit pas nécessairement se plier à une tentative d'extériorisation.

---

<sup>2</sup> L'adjectif bayésien fait référence à la méthode d'inférence statistique du même nom qui propose d'interpréter les probabilités sous l'angle des croyances basées sur une étude approfondie des connaissances (probabilité bayésienne ou subjectiviste) plutôt qu'au moyen des observations précédentes (probabilité fréquentiste). Cette méthode découle du théorème de Bayes proposé par le statisticien Thomas Bayes au XVIII<sup>e</sup> siècle et a engendré un courant épistémologique, le bayésianisme, qui place l'intuition au centre des démarches cognitives.

Ces quatre piliers sont associés à l'apprentissage individuel. Pourtant, tel qu'expliqué précédemment, l'apprentissage organisationnel peut être vu d'une part comme une extension des apprentissages individuels et d'autre part comme un apprentissage dont l'organisation est l'individu apprenant. De plus, sans apprentissage individuel, aucun apprentissage organisationnel ne peut avoir lieu.

### Le partenariat comme dimension de l'évaluation de programmes-dispositifs

Enfin, tel que l'affirme l'équipe du professeur en affaires publiques Steve Jacob et al. (2009), de nombreux théoriciens de l'évaluation défendent que l'implication des parties prenantes à la démarche évaluative facilite une meilleure acceptabilité des résultats. En effet, ils expliquent que la participation des parties prenantes permet non seulement de rehausser la qualité des connaissances et des jugements générés par l'évaluation, mais aussi d'atteindre une meilleure appropriation des conclusions et recommandations. Cette vision semble également correspondre à l'un des quatre piliers de l'apprentissage selon Stanislas Dehaene. En effet, le second pilier explique l'importance d'un engagement actif des acteurs de l'apprentissage dans le but de capter les apprentissages ainsi que pour les intégrer. Nous pouvons d'ailleurs citer le professeur de sciences économiques Kako Nubukpo :

*« Les évaluations peuvent être des outils de politique de développement en Afrique à condition de miser sur l'inclusivité et la participation des parties prenantes » (Enjeux et défis de l'évaluation dans un contexte de transformation structurelle des économies africaines, 2023)*

Steve Jacob et al. (2009) expliquent qu'il existe trois principales raisons qui incitent les donateurs à associer les parties prenantes au processus d'évaluation. La première raison est d'ordre pragmatique : l'approche participative est censée faciliter l'utilisation des résultats de l'évaluation. La seconde est d'ordre épistémologique : la participation permet de rehausser la qualité des connaissances et jugements générés par l'évaluation. Et la troisième est d'ordre politique : elle encourage la participation citoyenne et la démocratisation de la connaissance en faveur des plus démunis (Jacob et al., 2009).

Par ailleurs, certains chercheurs estiment également que l'absence des parties prenantes pourrait mener à la constitution d'un contre-pouvoir à l'égard des décisions prises (Jacob et al., 2009).

Ajoutons à cela que la participation des parties prenantes est également étroitement liée au paradigme interprétatif de l'évaluation qui considère l'évaluation comme une étape d'apprentissage. L'équipe de David Aubin explique d'ailleurs que la participation ne se limite pas à répondre à un questionnaire mais bien à prendre part aux décisions qui orientent le processus d'évaluation (Aubin et al., 2016).

Ainsi, Steve Jacob et al. (2009) proposent une grille conceptuelle d'analyse afin de mesurer la participation des parties prenantes d'une évaluation participative. Cette grille comprend trois facteurs : la diversité des parties prenantes, l'étendue de l'implication des parties prenantes et le contrôle des décisions. Voici cette grille :

Dimension	Évaluation participative
Diversité des parties prenantes non évaluatives	<p>Au moins un type de partie prenante parmi :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Décideurs et concepteurs des politiques</li> <li>2. Opérateurs de mise en œuvre, employés de première ligne.</li> <li>3. Bénéficiaires directs, indirects et potentiels du programme et personnes lésées par le programme</li> <li>4. Société civile et citoyens.</li> </ol>
Étendue de l'implication	<p>Association des parties prenantes au processus évaluatif à au moins une étape parmi :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Définition des enjeux et critères d'évaluation ; conception du devis d'évaluation.</li> <li>2. Collecte et analyse des données.</li> <li>3. Formulation des conclusions et des recommandations.</li> <li>4. Diffusion des conclusions de l'évaluation.</li> </ol>
Contrôle des décisions techniques	<p>Les parties prenantes ont minimalement une influence sur les décisions. Ils ne sont pas uniquement pas des « sources de données » mais influencent réellement l'évaluation.</p>

Figure 2 : Grille conceptuelle d'analyse de l'évaluation participative (Jacob et al., 2009)

Steve Jacob et al. (2009) constatent qu'un certain nombre d'organisations d'aide au développement affiche leur soutien pour la participation des parties prenantes dans les processus évaluatifs. Pourtant, ils concluent que les bailleurs de fonds qualifient d'évaluations participatives des réalités très différentes et qu'aujourd'hui la plupart des évaluations sont réalisées dans un cadre qui ne favorise pas un véritable partage du pouvoir.

Steve Jacob et al. (2009) attirent également l'attention sur le statut des organisations et le type de coopération. En effet, certaines organisations, telles que la Banque mondiale, rendent d'abord des comptes aux actionnaires (*shareholders*) et ensuite aux parties prenantes (*stakeholders*). La hiérarchie organisationnelle, le statut des organisations et le type de

coopération apparaissent donc comme des entraves à l'implication des parties prenantes (Jacob et al., 2009). D'autres difficultés sont également identifiées, telles que la présence d'écarts culturels qui peuvent entraver les échanges concernant l'évaluation, la difficulté de déterminer la représentativité des parties prenantes et le besoin de temps et de ressources additionnelles. L'équipe de Steve Jacob affirme qu'il n'existe pas de modèle unique reconnu d'évaluation participative malgré les nombreux avantages que celle-ci représente.

En conclusion, depuis plusieurs décennies, l'évaluation des programmes-dispositifs s'est développée en parallèle du secteur de la coopération au développement. Les évaluations permettent d'une part de rendre légitimes les dépenses des institutions publiques et d'autre part de questionner les activités et processus de développement. Pourtant, la littérature semble encore lacunaire dans sa description des activités et méthodes d'évaluation. En effet, de nombreux chercheurs admettent qu'il n'existe que trop peu de recherches concernant les démarches évaluatives ainsi que portant sur les ponts entre la théorie et les pratiques.

Par ailleurs, de nombreuses organisations revendiquent leur volonté d'apprentissage lors des processus d'évaluation et viennent ainsi se placer sous la bannière du paradigme interprétatif de l'évaluation. Pourtant, la place de la pédagogie dans le processus d'évaluation semble elle aussi limitée dans la pratique. Différentes raisons sont déjà avancées : le manque de temps ou de moyens ainsi que les lacunes descriptives et normatives de la littérature concernant l'apprentissage organisationnel. Ainsi, ces lacunes de la littérature laissent de nombreuses questions sans réponse dans un secteur où la noble finalité des activités ainsi que l'origine publique des fonds nécessaires exigent une quête continue de qualité et d'efficacité.

## Chapitre 3 : Méthodologie

Pour rappel, notre question de recherche est :

- **Comment le processus d'évaluation de programmes-dispositifs permet-il aux acteurs de la coopération non-gouvernementale belge de pratiquer l'apprentissage organisationnel ?**

Afin d'y répondre, et sur base de la revue de la littérature, nous allons déterminer ici les modalités de recherche, telles que les postulats, le cadre d'analyse et la récolte de données.

### Postulats

Pour mener à bien cette recherche, nous devons réaliser un postulat sur lequel nous pourrions nous appuyer pour mettre en œuvre cette recherche. En effet, nous n'avons pas trouvé de modèle satisfaisant pour comprendre les mécanismes de l'apprentissage organisationnel. En revanche nous avons trouvé un modèle que nous estimons intéressant pour l'apprentissage en tant que processus global. Bien que ce dernier porte plutôt son propos sur l'apprentissage individuel, nous postulons donc que les quatre piliers de l'apprentissage identifiés par Stanislas Dehaene sont transposables à l'apprentissage organisationnel sous l'approche holiste, c'est-à-dire en considérant l'organisation en tant qu'individu apprenant. De cette manière, nous pourrions analyser l'apprentissage organisationnel en tant que processus. Nous allons expliquer en détail cette transposition.

### Cadre d'analyse

Afin de construire un cadre d'analyse nous permettant d'étudier qualitativement les dynamiques d'apprentissage, nous avons commencé par identifier les différents facteurs ayant un rôle important dans l'apprentissage. Pour cela, nous utiliserons les quatre piliers identifiés par Stanislas Dehaene (2013) dans le contexte de l'approche du cerveau prédictif, à savoir l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation des acquis. Pour qu'un processus d'évaluation engendre de l'apprentissage organisationnel, il doit d'abord faire apprendre aux individus qui la compose. Et pour que les individus apprennent, le processus d'évaluation doit respecter au mieux ces quatre piliers. Par ailleurs, en considérant l'organisation en tant qu'entité apprenante, celle-ci doit également dédier de l'attention aux apprentissages au travers de ses objectifs, s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage, recevoir un retour d'information sur ses performances puis consolider ses

acquis par un transfert vers des réseaux non conscients automatisés. Nous appliquerons alors notre grille de mesure de ces quatre piliers aux processus d'évaluation.

Pour commencer, le premier pilier de l'apprentissage est l'attention : le sujet doit avoir son attention portée sur l'apprentissage à réaliser pour pouvoir apprendre. En transposant cette attention au niveau organisationnel, nous attendons d'une organisation attentive aux apprentissages qu'elle porte une volonté institutionnelle à apprendre de manière à pouvoir isoler les lacunes pour pouvoir ensuite capitaliser sur les enseignements. Dans le cadre d'un processus d'évaluation de programme, cela se traduit par l'expression de la volonté de l'organisation d'apprendre au moyen du processus d'évaluation. Dans certaines situations, cette expression peut se traduire par la mise en place de moyens structurels pour favoriser les apprentissages, c'est-à-dire en devenant une organisation apprenante. Cela correspond d'ailleurs à l'affirmation du F3E concernant la nécessité d'une organisation à vouloir apprendre pour apprendre. Pour étudier cela, nous pouvons, d'une part, lire les termes de référence et les objectifs de l'évaluation et, d'autre part, questionner le personnel sur les réelles intentions de l'organisation et de ses membres lors de l'évaluation et ainsi analyser le paradigme au travers duquel l'organisation considère l'évaluation. En effet, il est probable que les objectifs annoncés d'une évaluation fassent partie de la procédure coutumière de l'organisation, ou encore que l'annonce des objectifs figurent au rang des revendications et donc de l'image de cette organisation. Dès lors, nous porterons une attention particulière aux actions concrètes du management qui étayent cette motivation lors du processus d'évaluation.

Le second pilier est constitué de l'engagement actif. Pour un individu, cet engagement se traduit par la prise en main des concepts à apprendre de manière active. Pour une organisation, l'apprentissage passe dans un premier temps par ses membres. L'engagement d'une organisation dans un apprentissage dépend donc de sa capacité à impliquer ses membres. Dans la pratique, son engagement actif peut se comprendre comme l'ensemble des tâches concrètes qui sont exécutées par l'organisation dans le cadre de l'évaluation. Là où 'l'attention' de l'organisation relevait de son attitude et de ses structures, 'l'engagement' relève de l'effectivité de sa participation. Dans le cadre des programmes de coopération au développement, les personnes impliquées dans l'apprentissage peuvent également être des contributeurs externes, c'est-à-dire des parties prenantes. C'est pourquoi, dans ce cadre-ci, l'engagement actif peut s'étudier au travers de l'implication dans le processus d'évaluation des personnes qui mettent en œuvre celui-ci. Ainsi, l'équipe de Steve Jacob proposait une grille d'analyse qui portait sur la diversité des parties prenantes, l'étendue de l'implication au cours des différentes étapes,

ainsi que le contrôle sur les décisions et jugements. Cette approche sera appliquée dans l'analyse organisationnelle de l'engagement actif.

Le troisième pilier de l'apprentissage porte sur le retour d'information. Pour cela, Stanislas Dehaene insistait sur la fertilité pédagogique des erreurs à condition de les remarquer et de ne pas trop en être sanctionné. Ce pilier correspond donc au dialogue entre la personne chargée de l'évaluation et l'apprenant. Au niveau organisationnel, ce pilier se transpose en une étroite communication entre l'entité qui évalue et l'entité évaluée. L'organisation doit favoriser les dynamiques qui évite que le corps évaluant ou son travail soient perçus de manière négative par l'organisation et ses membres. Sans cela, le dialogue ne peut que se dégrader au détriment du retour d'information. La qualité du partenariat entre la personne chargée de l'évaluation et les évalués est le garant d'une prise de conscience progressive et profonde des points d'améliorations pour les évalués. Cette qualité de partenariat peut se mesurer grâce à la perception de la qualité de l'évaluation par l'organisation et ses membres.

Et enfin, le quatrième pilier consiste en la consolidation des acquis. Comme nous l'avons vu, dans le cadre d'un apprentissage individuel, cela se traduit principalement par une intériorisation qui transforme les nouveaux apprentissages en routine afin de libérer de l'attention. Dans le cadre de l'apprentissage à l'échelle d'une organisation, c'est-à-dire de l'apprentissage organisationnel, cette intériorisation des acquis organisationnels se traduira par narration à l'intérieur de l'organisation. Le discours interne sur les enseignements de l'évaluation participera à la dissémination des acquis au sein des membres du personnel et de leur conscience collective et pourra pérenniser les changements qu'ils auront induits. Cela peut se traduire par une mise par écrit, une restructuration de l'organisation, des changements dans les activités, les stratégies ou même dans la vision de l'organisation. D'ailleurs, à l'échelle des individus comme des organisations, l'analyse de ce pilier correspond également à une étude du processus d'intégration, en boucle simple ou en boucle double, voire en *deutero-learning*. En conclusion, dans le cadre des évaluations de programmes, ce pilier correspond aux changements structurels effectués par l'organisation du fait d'une évaluation. Il sera donc également nécessaire d'identifier les acteurs apprenants ainsi que la localisation des nouvelles connaissances. À ce sujet, nous nous pencherons également sur différents acquis afin d'étudier les niveaux d'apprentissages qui ont résulté des évaluations.

Voici un tableau reprenant les quatre piliers de l'apprentissage, leur traduction dans le cadre des évaluations de programmes-dispositifs, les dimensions à analyser au sein de chaque pilier, et les résultats à obtenir.

Piliers de l'apprentissage individuel	Apprentissage organisationnel	Dimensions à analyser	Résultats à obtenir
<b>1<sup>er</sup> : L'attention</b>	Les objectifs de l'évaluation	Mise en alerte	L'apprentissage comme objectif ?
		Orientation ciblée	Pas trop d'objectifs ?
		Contrôle exécutif	Maintien des objectifs ?
<b>2<sup>eme</sup> : L'engagement actif</b>	Le degré de participation	Diversité	Quel nombre ?
		Étendue	À quelles étapes ?
		Influence	Quelle influence ?
<b>3<sup>eme</sup> : Le retour d'information</b>	Le dialogue avec la personne chargée de l'évaluation	Appréciation du processus et des résultats de l'évaluation	Quelle perception de l'évaluation ?
<b>4<sup>eme</sup> : La consolidation des acquis</b>	La nature des apprentissages	Apprenant	Les individus ? Le collectif ? L'organisation ?
		Connaissance	Explicite ? Implicite/tacite ?
		Niveau d'apprentissage	Boucle simple ? Boucle double ? <i>Deutero-learning</i> ?

Tableau 1 : Cadre d'analyse de cette recherche, composé grâce à la littérature

Ce cadre d'analyse a également permis de créer un guide d'entretien qui respecte cette même structure (voir en annexe).

### Collecte de données

Dans le but de répondre à la question de recherche, nous avons réalisé des études de cas sur base de l'analyse des évaluations de programmes, qui ont eu lieu dans des contextes différents et qui ont plus ou moins mené à différents types d'apprentissages. Chaque étude de cas repose sur une analyse de la documentation produite en lien avec l'évaluation, comme les termes de référence, le rapport final d'évaluation et la réponse managériale. Ensuite, nous avons conduit et analysé des entretiens semi-directifs de personnes ayant pris part à chacun de ces processus évaluatifs, personnes tant depuis des directions régionales que du siège pour permettre une analyse croisée de chaque cas. Ainsi, grâce au cadre d'analyse préalablement constitué, ces études de cas ont permis d'identifier comment les évaluations permettent de réaliser de l'apprentissage organisationnel. En effet, les résultats des différentes études de cas ont ensuite

permis de terminer par une discussion sur les conditions d'évaluation favorisant l'apprentissage organisationnel au regard de la littérature actuelle sur le sujet.

Dans le but de mener à bien une collecte de données à la fois pertinente, efficace et réalisable, il nous semble important de sélectionner les cas à étudier en favorisant ceux pour lesquels nous avons l'opportunité d'avoir accès aux données et documents produits.

La taille de l'échantillon pressenti se compose de six à neuf personnes représentant trois évaluations étudiées en parallèle sous forme d'étude de cas. Cela représente donc entre deux et trois entretiens pour chacun des trois cas sélectionnés.

### La sélection des cas d'étude

#### *Les quinze cas présélectionnés*

Pour commencer, nous avons décidé de nous limiter aux évaluations finales (*ex post*) des programmes car celles-ci reposent sur une rigueur renforcée et mènent à davantage de documentation nécessaire à notre sélection de cas. De cette manière, nous désirons également pouvoir comparer des évaluations qui possèdent des portées équivalentes. Cependant, notons que ces évaluations *ex post* sont davantage régies par les attentes des bailleurs institutionnels et ne nous permettront pas d'analyser l'origine de l'initiative d'une évaluation. En effet, en raison de la nécessité de redevabilité, celles-ci sont toutes d'origine exogène.

Outre l'expérience acquise et les contacts échangés avec le personnel, le stage réalisé dans le courant de cette année à Louvain Coopération (LC) nous a permis un accès facilité à des contacts ainsi qu'à de nombreux documents liés à des évaluations de programmes auxquelles cette organisation a participé. Cette documentation nous a ainsi permis de réaliser un premier travail exploratoire dans le but de sélectionner des cas pertinents pour mener à bien cette recherche. Ainsi, nous avons eu accès à de la documentation concernant quinze évaluations finales de programmes quinquennaux, présentés dans le tableau ci-après.

Référence	Organisation	Terrain	Thématique	Objectif d'apprentissage	Apprentissages	Appréciation	Participation
E1	Uni4Coop	Belgique	« Volet Nord »	Renforcé	Pas de mention	Globalement bonne	Normale
E2	LC	Afrique de l'Ouest	Accès santé	Renforcé	Pas de mention	Globalement bonne	Normale
E3	LC	Bénin	SAE <sup>3</sup>	Normal	Pas de mention	Mitigée	Normale
E4	LC	Perou	SAE + santé	Normal	Pas de mention	Globalement bonne	Normale
E5	LC	Burundi	MuSa <sup>4</sup>	Normal	Normal	Globalement bonne	Normale
E6	LC	Burundi	Santé mentale	<b>Très renforcé</b>	<b>Renforcé</b>	Globalement bonne	Normale
E7	LC+Eclasio	Cambodge	Agriculture	Normal	Pas de mention	Mitigée	Normale
E8	LC	Cambodge	Santé	Normal	Pas de mention	Mitigée	Normale
E9	LC	Madagascar	SAE	<b>Renforcé</b>	Pas de mention	<b>Bonne</b>	<b>Renforcée</b>
E10	LC	Madagascar	Santé	Normal	Insuffisant	Mauvaise	Affaiblie
E11	LC	RDC	SAE	Normal	Pas de mention	Globalement bonne	Normale
E12	LC	RDC	Santé	Aucun	Normal	Globalement bonne	Normale
E13	LC	Togo	Santé	Normal	Pas de mention	Globalement bonne	Normale
E14	LC	Togo	SAE	Normal	Pas de mention	Mitigée	Normale
E15	ULB-Coopération + Eclasio	Sénégal	SAD <sup>5</sup>	<b>Très renforcé</b>	<b>Renforcé</b>	<b>Bonne</b>	<b>Très renforcée (autoévaluation)</b>

Tableau 2 : Tableau de sélection des cas étudiés

Parmi celles-ci, quatorze concernent des programmes auxquels Louvain Coopération a pris part. L'évaluation restante porte sur un autre programme réalisé dans le cadre du consortium universitaire Uni4Coop regroupant ULB-Coopération et Eclasio, les ONG universitaires de

<sup>3</sup> SAE est l'abréviation pour un programme pour la sécurité alimentaire et économique

<sup>4</sup> MuSa (ou MUSA) est l'abréviation pour les mutuelles de santé

<sup>5</sup> SAD est l'abréviation pour un programme de système alimentaire durable

l'Université libre de Bruxelles (ULB) et de l'Université de Liège. Chacune de ces évaluations a mené à la rédaction d'un rapport final d'évaluation par la personne en charge de l'évaluation. Ce rapport final a lui aussi conduit à la rédaction d'une réponse managériale de la part de l'organisation dont le programme s'est vu évalué.

Chaque rapport final d'évaluation comporte une introduction comprenant, entre autres, le contexte et les objectifs de l'évaluation, une partie se focalisant sur la méthodologie d'évaluation, une partie présentant les constatations selon chaque critère défini, et une partie présentant les conclusions et recommandations retenues. De même, chaque réponse managériale est constituée d'un rappel du contexte et des conclusions de l'évaluation, une appréciation concernant chaque recommandation et se termine par une évaluation de la qualité du processus d'évaluation et du rapport final. Grâce à ces documents, il nous a donc été possible d'identifier les objectifs affichés, les conditions globales de l'exécution des processus évaluatifs, de découvrir les appréciations finales de ceux-ci et d'effectuer la sélection des cas d'étude à la lumière des concepts clés identifiés dans la revue de la littérature et repris dans le cadre d'analyse présenté précédemment.

#### *La sélection de trois cas d'étude parmi les quinze présélectionnés*

Lors de la sélection des cas d'étude, nous nous sommes concentrés sur cinq facteurs principaux, inspirés notamment de notre cadre d'analyse : la diversité des cas, la dimension participative, l'appréciation de l'évaluation par l'organisation et les mentions de l'apprentissages en tant qu'objectif et résultats de l'évaluation.

Pour commencer, la diversification des contextes d'évaluation et d'apprentissage nous est apparue comme essentielle pour identifier des facteurs de nature différente ainsi que dans le but de recroiser les analyses portées sur chaque cas. Ainsi, nous avons favorisé des évaluations de programmes ayant pris place dans des organisations et des régions différentes.

Deuxièmement, le degré de participation étant pressenti comme facteur important par la littérature, un regard particulier a été porté à l'inclusion des parties prenantes pendant le processus d'évaluation. Deux évaluations à notre disposition se démarquent sur ce point. La première évaluation (E9) qui a retenu notre attention pour sa dimension participative est une évaluation qui semble avoir suivi un processus 'classique', en évaluation externe, mais l'organisation semble insister et féliciter la personne chargée de l'évaluation concernant la mise en place de plusieurs démarches participatives, dont l'inclusion de recommandations par les bénéficiaires dans le rapport final. L'autre évaluation (E15) qui a retenu notre attention pour sa

dimension participative est celle menée sur le programme commun de ULB-Coopération et Eclasio, car en effet, celle-ci s'est déroulée selon un processus unique d'autoévaluation encadré par une personne externe responsable de l'évaluation.

Troisièmement, notre sélection a favorisé les évaluations mentionnant l'apprentissage comme objectif dans leur rapport final. En effet, tel qu'expliqué dans la revue de la littérature, « *toutes les OSI qui ont tiré parti de leurs évaluations ont cherché à le faire* » (F3E, 2004, p. 6). Notons toutefois que ce critère de sélection est resté moins prépondérant que celui visant l'apprentissage comme résultat du processus d'évaluation. En effet, nous n'aurions pu exclure une évaluation ayant mené à de nombreux apprentissages sans les avoirs préalablement désirés. Ce dernier cas ne s'est toutefois pas présenté. Les évaluations ne mentionnant pas l'apprentissage comme objectif sérieux et ne se démarquant pas pour les apprentissages réalisés n'ont pas été retenues. Une évaluation (E6) s'est démarquée des autres et a donc été retenue, d'une part pour ses ambitions d'apprentissages, et d'autre part pour une réponse managériale particulièrement positive concernant le processus d'évaluation et les apprentissages retenus.

Et quatrièmement, nous avons décidé de rejeter l'unique évaluation (E10) ayant résulté en peu d'apprentissages, étant donné que la présente recherche se concentre sur les conditions qui mènent à des 'évaluations apprenantes', dans le but de mieux comprendre quels facteurs et phénomènes favorisent l'apprentissage. L'évaluation en question présente également une réponse managériale particulièrement critique au sujet du processus d'évaluation car de nombreuses perturbations (changements d'équipes, pandémie de Covid-19, insécurité, faiblesse des moyens de communications téléphoniques et routiers, etc.) semblent avoir empêché le processus de se dérouler de manière 'normale'. D'ailleurs celui-ci ne semble ni reproductible, ni souhaitable.

En raison du nombre limité d'évaluations pour lesquelles nous avons bénéficié des renseignements, nous n'avons pas eu l'opportunité de sélectionner les cas d'étude de manière à 'isoler' chaque pilier dans un cas différent.

*Présentation des trois cas sélectionnés*

Les trois évaluations suivantes ont été retenues pour nos études de cas :

Référence	Organisation	Terrain	Thématique	Objectif d'apprentissage	Apprentissages	Appréciation	Participation
E6	LC	Burundi	Santé mentale	Très renforcé	Renforcé	Globalement bonne	Normale
E9	LC	Madagascar	SAE	Renforcé	Pas de mention	Bonne	Renforcée
E15	ULB- Coopération + Eclasio	Sénégal	SAD	Très renforcé	Renforcé	Bonne	Très renforcée (autoévaluation)

Tableau 3 : Les trois cas sélectionnés

Le premier cas (E6) porte sur l'évaluation du programme visant l'amélioration de la santé mentale des populations de Ngozi au Burundi par Louvain Coopération. Ce cas a été sélectionné principalement par le développement des objectifs d'apprentissage pour l'évaluation ainsi que par les résultats de celle-ci. En effet, tant le rapport final que la réponse managériale s'accordent sur les intentions et l'atteinte des objectifs de la personne chargée de l'évaluation à faire apprendre l'organisation. Aucune mention particulière n'est faite concernant la participation des parties prenantes au processus. Dès à présent, nous nous référons à cette évaluation au moyen de qualificatifs liés au terrain du programme, c'est-à-dire au 'Burundi', à l'ambition renforcée d'apprendre, ou par la référence qui lui a été attribué : E6.

Le deuxième cas sélectionné (E9) se rapporte à l'évaluation du programme visant l'amélioration de la sécurité alimentaire et économique (SAE) des habitants du littoral Nord de la Région du Menabe à Madagascar par Louvain Coopération. Pour commencer, ce cas est constitué d'une évaluation saluée pour sa qualité dans la réponse managériale. De plus, la réponse managériale explique que les objectifs d'apprentissage ont pleinement été atteints. Et enfin, la personne chargée de l'évaluation a décidé d'inclure au rapport final une série de recommandations provenant directement des bénéficiaires du programme. Cette participation des parties prenantes aux processus d'évaluation et surtout aux conclusions tirées nous apparaissent d'un intérêt prononcé pour notre recherche. Cette évaluation semble donc représenter un processus d'évaluation 'classique' avec une dimension participative renforcée. Dès à présent, nous nous référons à cette évaluation au moyen de qualificatifs liés au terrain du programme, à 'Madagascar', à la spécificité 'participative' du processus d'évaluation, ou par la référence qui lui a été attribué : E9.

Et le troisième cas (E15) se rapporte à l'évaluation du programme commun d'ULB-Coopération et d'Eclasio dans le cadre du consortium Uni4Coop, portant sur le renforcement

d'un système alimentaire durable (SAD) pour les populations rurales au Sénégal. Cette évaluation se distingue particulièrement des autres car elle s'est déroulée sous la forme d'une autoévaluation encadrée par une personne externe responsable de l'évaluation. Cette évaluation s'inscrit donc parmi les plus singulières des processus d'évaluations de programmes-dispositifs en Belgique. D'ailleurs, ce processus a été conçu spécialement pour l'occasion dans un objectif d'innovation des procédures évaluatives ainsi que pour favoriser l'inclusion et l'apprentissage du personnel de l'organisation et des partenaires. Cette évaluation, bien que très singulière, a immédiatement retenu notre attention, à la fois pour son processus participatif, ainsi que pour les très nombreux apprentissages réalisés. Pourtant, cette évaluation ne suit pas un modèle répandu. Pour être mise en œuvre, cette évaluation a d'ailleurs dû recevoir une autorisation spéciale des autorités afin de valider son processus. Cette évaluation ne représente donc pas vraiment le paysage des évaluations actuelles dans la coopération indirecte en Belgique. Pourtant, elle permet de questionner certaines façons de réaliser une évaluation et de proposer des pistes de réflexions pour envisager l'avenir des évaluations de programmes-dispositifs. De plus, cette évaluation se distingue également des autres car elle est la seule de notre liste à se rapporter à un programme qui n'a pas été mis en œuvre par Louvain Coopération. Dès à présent, nous nous référons à cette évaluation au moyen de qualificatifs liés au terrain du programme, au 'Sénégal', à la spécificité du processus d'évaluation sous forme d' 'autoévaluation', ou par la référence qui lui a été attribué : E15.

En résumé, les trois cas sélectionnés présentent trois évaluations différentes, aux méthodes distinctes et ayant eu lieu dans des contextes différents :

- une évaluation apprenante résultant d'un intérêt prononcé à apprendre (E6),
- une évaluation plutôt participative et de bonne qualité (E9)
- et une autoévaluation apprenante (E15).

Deux cas correspondent à des évaluations auxquelles Louvain Coopération a pris part et un cas se rapporte à deux autres organisations, Eclasio et ULB-Coopération. Les pays dans lesquels ont pris place ces programmes et leurs évaluations sont également distincts et non-limitrophes, bien que tous les trois soient usuellement associés au même continent : l'Afrique. De cette manière, les cas sélectionnés pourront représenter davantage de diversité opérationnelle.

Nous pouvons également remarquer que les trois cas sélectionnés se rapportent à des évaluations de programmes portés par des ONG universitaires. Cette dimension universitaire se rapporte à des ambitions académiques qui peuvent se traduire de plusieurs façons, telles

qu'une capitalisation accrue concernant les acquis, une dynamique de diffusion des savoirs, une participation à la vie universitaire, etc. Ces ONG revendiquent donc un intérêt globalement renforcé concernant l'apprentissage et la diffusion de celui-ci.

### L'échantillon et le déroulement des entretiens

Une fois ces trois cas sélectionnés, il a été nécessaire de sélectionner les personnes à contacter pour mener à bien les entretiens. Afin de favoriser la diversité des savoirs et points de vue, nous avons décidé de réaliser idéalement des entretiens avec du personnel régional et du siège pour chaque cas.

#### *Sélection des personnes pour les entretiens*

Dans le but de constituer l'échantillon de cette recherche, des échanges avec des professionnels du domaine ont été réalisés afin qu'ils nous renvoient vers des personnes de références qui pourraient elles-mêmes nous renvoyer vers d'autres. Ainsi, l'échantillon de cette recherche a été constitué par ajout progressif selon les besoins et grâce aux propositions des personnes rencontrées. À l'instar du choix de cas d'études, cet échantillonnage n'est pas représentatif. Les choix opérés ont été motivés dans le but d'offrir des résultats qualitatifs susceptibles de nous aider à comprendre les mécanismes impliqués dans l'apprentissage organisationnel. Il s'agit à la fois d'une démarche raisonnée (ou *sampling* par jugement) et référencée (ou boule de neige). Et enfin, tel qu'expliqué précédemment, la taille de l'échantillon initialement pressentie représentait environ six à neuf personnes, soit deux ou trois par cas étudié.

Ainsi, lors de la prise de contact pour réaliser les entretiens, nous avons contacté uniquement les personnes impliquées directement dans les processus d'évaluation. Nous avons donc rejeté les personnes qui se sont impliqués dans les programmes sans prendre part au processus évaluatif, tel que des partenaires ou des bénéficiaires.

En raison du contexte législatif belge pour la coopération indirecte (Arrêté Royal Concernant La Coopération Non Gouvernementale, 2016), le personnel des organisations s'impliquant dans les processus d'évaluation s'y impliquent principalement lors de la rédaction des termes de référence ainsi que dans la restitution et la réponse managériale. La seule exception se situe dans l'autoévaluation du programme Uni4Coop au Sénégal qui a dû bénéficier d'un accord exceptionnel avec les autorités. En effet, dans ce cas-là, le personnel interrogé a adopté une posture centrale au processus évaluatif.

Parmi les personnes contactées, cinq personnes ont accepté de participer à un entretien semi-directif. Ces cinq personnes représentent trois membres du personnel régional, c'est-à-dire travaillant dans une direction régionale mettant en œuvre des programmes de leur ONG, et deux sont membres du personnel du siège de l'organisation et occupent donc un poste administratif hiérarchiquement supérieur aux directions régionales.

Référence	Évaluation	Personnel régional	Personnel du siège
E6	LC - Santé mentale Burundi	1 répondant·e	1 répondant·e pour
E9	LC - SAE Madagascar	1 répondant·e	les 2 évaluations
E15	Uni4Coop - SAD Sénégal	1 répondant·e	1 répondant·e

Tableau 4 : Classification de l'échantillon de la recherche

### *Déroulement des entretiens*

Quatre entretiens se sont déroulés par vidéoconférence et un seul s'est déroulé en présentiel, à savoir celui avec la personne répondante depuis le siège pour les évaluations des programmes pour la santé mentale au Burundi et SAE Madagascar.

Tel qu'expliqué précédemment, le guide d'entretien a été constitué sur base du cadre d'analyse. D'ailleurs il respecte une structure similaire (voir en annexe).

Au début de chaque entretien, une brève explication du contexte et de l'objet de la recherche a été exposée.

De manière succincte, à chaque personne répondante il a été rappelé que les entretiens seront anonymisés et explicitement demandé si elles acceptaient d'être enregistrées dans le but de grandement faciliter la récolte de données.

C'est seulement une fois ces quelques étapes validées que l'entretien proprement dit a pu débuter en suivant le guide d'entretien conçu sur base du cadre d'analyse. Les entretiens étant de nature semi-directive, nous nous sommes réservé le droit d'adapter nos questions selon les réponses obtenues dans le but de pouvoir augmenter l'impact de nos investigations. En effet, il est arrivé que des questions soient interprétées de manière peu fructueuse à notre recherche ou que les réponses obtenues ne satisfassent pas nos attentes. Nous avons alors dû procéder à des reformulations ainsi qu'à l'exposition à des questions plus précises.

Ensuite, lorsque le guide d'entretien (voir en annexe) était entièrement parcouru, nous avons systématiquement invité les personnes interrogées à développer ou ajouter des éléments supplémentaires selon leurs bons jugements et leurs bonnes volontés.

Et pour finir, en fin d'échange, chaque répondant a été questionné sur les personnes qu'ils jugeaient intéressant de contacter concernant cette recherche.

C'est grâce aux notes écrites pendant les entretiens ainsi qu'aux enregistrements de ceux-ci que l'analyse a pu être réalisée en suivant le cadre analytique.

Pour conclure, le présent travail est une recherche analytique qui s'appuie sur une collecte de données qualitatives sous forme d'études de cas comprenant des entretiens semi-directifs. Trois cas d'étude ont été sélectionnés avec un échantillon total de cinq professionnels sélectionnés par référencement et par jugement. Les résultats ont été collectés puis analysés en suivant les quatre piliers de l'apprentissage identifiés par Stanislas Dehaene, dans le contexte de l'approche du cerveau prédictif, après avoir été transposé à l'apprentissage organisationnel en adoptant l'approche holiste.

## Chapitre 4 : Résultats, analyses et discussions

Lors de la présentation des résultats, nous procéderons à une analyse pour chaque cas. Aussi, nous discuterons des résultats et constats au regard de la revue de la littérature.

### Résultats et analyses

Voici une analyse complète des résultats obtenus. Cette analyse est présentée cas par cas dans le but d'identifier les mécanismes à l'œuvre lors de l'apprentissage organisationnel dans le cadre des évaluations de programme.

#### Premier cas : L'évaluation du programme de santé mentale au Burundi

Notre premier cas est constitué de l'évaluation finale du programme de Louvain Coopération au Burundi concernant la santé mentale. Cette évaluation s'est démarquée pour ses objectifs d'apprentissages ainsi que pour l'expression de l'acquisition de nombreux apprentissages par l'organisation.

##### *Premier pilier : L'attention*

Tel qu'expliqué précédemment, cette première évaluation s'était démarquée par un intérêt prononcé à apprendre. Lors des entretiens, les deux personnes interrogées, l'une du siège et l'autre de la direction régionale, nous ont confirmé ce désir. Cependant, l'objectif d'apprentissage ne semble pas être ressorti de manière prioritaire par rapport à d'autres objectifs. Nous avons pu le remarquer particulièrement avec l'emphase du répondant régionale sur la notion d'avancement par rapport au point de départ ainsi que sur la vérification de l'atteinte des objectifs.

*« Il ne faut pas rester au point de départ. Il faut [...] qu'il y ait un changement. Donc surtout c'est ça : voir le changement, voir si les objectifs ont été atteints, donc les résultats escomptés, s'ils ont été atteints, voir ce qui a marché, ce qui ne n'a pas marché et les leçons apprises. » (répondant-e régional-e pour l'évaluation sur le programme de Santé mentale au Burundi)*

Nous pouvons tout de même remarquer que, tel que déterminé lors de la lecture des objectifs des évaluations dans les rapports finaux, la personne répondante régionale semble davantage positionner l'organisation dans le rôle d'apprenant en rappelant le caractère universitaire de l'organisation.

*« Nous sommes une organisation universitaire. Donc nous voulons [...] produire des étudiants excellents, donc dans nos activités nous nous voudrions donc être excellents [...] donc à s'améliorer en étant excellent. » (répondant-e régional-e pour l'évaluation sur le programme de Santé mentale au Burundi)*

Par ailleurs, nous pouvons également constater une différence entre les deux citations qui proviennent pourtant de la même personne : le choix du sujet n'est pas le même. En effet, si l'atteinte des résultats escomptés semble provenir d'un impératif extérieur (« *il faut* »), l'envie d'apprendre semble plutôt être attribué à l'organisation (« *nous voulons* »). Cette distinction semble d'ailleurs être justifiée par le caractère universitaire de l'organisation. Cependant, l'ordre de réponse et l'emphase utilisée nous laisse penser que les impératifs contextuels de la coopération indirecte passent en priorité sur les objectifs propres de l'organisation.

L'attention de l'organisation semble donc effectivement portée sur les apprentissages à effectuer. Cet objectif semble toutefois secondaire par rapport aux objectifs de mesure des avancements.

#### *Deuxième pilier : L'engagement actif*

Pour cette première évaluation qui ne possédait pas de mention écrite particulière concernant une éventuelle participation des parties prenantes, nous n'avons effectivement obtenu que très peu de développement de la part des deux personnes répondantes au sujet des parties prenantes. En effet, quelques mentions sont faites des bénéficiaires et des partenaires comme source de données lors du processus d'évaluation. Ces résultats correspondent assez bien avec ce qui était attendu suite aux lectures préliminaires.

#### *Troisième pilier : Le retour d'information*

L'évaluation semble avoir été globalement bien appréciée. Cela correspond d'ailleurs aux résultats attendus suite à la lecture de la réponse managériale.

Les personnes répondantes expliquent que cette évaluation offre d'une part une garantie de la qualité du programme ainsi que des pistes pour améliorer les projets liés. Cette évaluation semble donc avoir offert une forme d'accréditation qui permet l'accroissement de la notoriété de l'organisation pour cette thématique dans la région. Ainsi, l'organisation s'est érigée au rang des conseillers des autorités locales et nationales dans ce domaine.

Cette évaluation semble donc être appréciée pour les retombées qu'elle offre, d'une part en tant que guide pour les décisions à venir et d'autre part pour le crédit accordé dans un souci de légitimité et d'influence.

#### *Quatrième pilier : La consolidation*

Et enfin, du côté de l'intégration des acquis, la réponse managériale semblait mettre en avant de nombreux progrès.

Du côté des résultats, nous pouvons réaliser plusieurs observations.

Pour commencer, les deux personnes répondantes confirment effectivement la fertilité pédagogique de l'évaluation. En effet, tel qu'expliqué précédemment, de nombreuses recommandations ont été prises en compte dans le but d'améliorer le programme.

Au sujet de la nature des connaissances et des apprentissages, la personne répondante régionale a confirmé la durabilité des acquis en expliquant que si l'équipe était amenée à changer, les apprentissages resteraient au sein de l'organisation. Nous pouvons donc affirmer qu'il y a effectivement eu des apprentissages organisationnels qui ne relèvent pas des individus mais bien de l'organisation.

Cependant, lorsque nous nous penchons sur les niveaux d'apprentissages, nous pouvons observer une certaine confusion. En effet, les deux personnes répondantes ont affirmé que les apprentissages étaient profonds et stratégiques. Suite à leurs affirmations portant sur la profondeur des apprentissages, les personnes interrogées ont su fournir différents exemples pour appuyer leurs propos.

*« Au niveau de Louvain Coopération, j'ai suivi des changements de vision [...] en matière de santé mentale au Burundi. [...]. On était dans dans une petite zone, [...] nous avons fait donc une extension. Maintenant nous sommes dans cinq communes. [...] il y a un changement de stratégie au niveau institutionnel de l'intervention. (...) Maintenant nos affaires sont dans le plan du ministère tant au niveau national et l'état au niveau provincial, même au niveau de district. Donc ça c'est un changement énorme. » (répondant-e régional-e pour l'évaluation sur le programme de Santé mentale au Burundi)*

Comme nous pouvons le constater, le vocabulaire utilisé semble indiquer que l'évaluation a permis de grands changements. Pourtant, bien que ces changements soient qualifiés de « *changement de stratégie au niveau institutionnel* » ou de « *changement de vision* », ils ne

représentent en réalité ‘que’ des changements sur le plan opérationnel. C’est-à-dire que ces changements n’ont pas pu avoir lieu uniquement grâce à des suggestions extérieures. Autrement dit, nous ne sommes pas en mesure de pouvoir affirmer que ces changements auraient eu lieu sans l’aide de l’auteur de chaque recommandation. Ajoutons que l’ampleur logistique du changement ou la durabilité des dispositions prises n’ont aucune influence sur la profondeur des apprentissages. Nous avons donc affaire, dans ces cas-ci, à des apprentissages que nous pouvons qualifier de ‘boucle simple’. D’ailleurs, un autre indice réside dans la nature des exemples choisis. En effet, les changements les plus conséquents sont ceux qui résident eux-mêmes dans les modes de fonctionnement des organisations plutôt que dans les actions de terrain. Les autres exemples fournis par les personnes interrogées relèvent des mêmes changements. Nous n’avons donc pas jugé nécessaire de les développer ici.

### *Conclusion*

Cette première évaluation semble s’être déroulée de manière très classique. Notons d’une part que l’attention de l’organisation semble avoir été davantage portée sur l’importance de capitaliser sur les conclusions et recommandations de l’évaluation que pour d’autres cas. Et d’autre part, si l’évaluation semble avoir été bien appréciée, cela semble plutôt se rapporter aux conséquences de celles-ci, à savoir les recommandations à mettre en œuvre et la légitimité apportée au programme. Les autres résultats semblent correspondre à une évaluation classique. Cela signifie que les parties prenantes ont effectivement été consultées uniquement lors de la récolte des données et l’évaluation a été globalement bien reçue par l’organisation qui a effectivement mis en œuvre une série de recommandations. Cette évaluation a donc mené à des apprentissages organisationnels en boucle simple ainsi qu’à un gain de légitimité du programme sur le plan régional.

### *Deuxième cas : L’évaluation du programme SAE à Madagascar*

Ce deuxième cas se rapporte à l’évaluation du programme de sécurité alimentaire et économique (SAE) à Madagascar par Louvain Coopération. Cette évaluation a été sélectionnée à la fois pour sa qualité évaluative et pour son inclusion des parties prenantes au processus évaluatif. En effet, lors de cette évaluation, les bénéficiaires ont également eu l’opportunité d’émettre des recommandations pour la mise en œuvre du programme par l’organisation.

*Premier pilier : L'attention*

Pour commencer, nous pouvons constater que le premier objectif mentionné fait référence aux avancées du projet et aux résultats. Cet indice est d'ailleurs davantage appuyé lorsque cet ordre des priorités a été questionné.

*Chercheur : « Vous avez commencé par m'expliquer que le plus important, c'était l'atteinte des objectifs fixés, et ensuite vous m'avez parlé de capitalisation. Est-ce que vous mettriez les objectifs dans cet ordre-là ?*

*Répondant : Oui, oui. Il faut se référer toujours dans un premier temps par rapport au cadre logique, [...] c'est l'outil standard de l'évaluation de la performance d'un programme. » (répondant-e régional-e pour l'évaluation sur le programme SAE Madagascar)*

La personne répondante nous a d'ailleurs exprimé davantage concernant le contexte et les ambitions de l'organisation face à cette évaluation.

*« C'était aussi une opportunité de se positionner sur le financement de la DGD » (répondant-e régional-e pour l'évaluation sur le programme SAE Madagascar)*

Par ailleurs, nous pouvons également constater que les objectifs sont communiqués à la troisième personne (« *il faut* »). Le personnel ne semble donc pas s'être approprié pleinement les objectifs de cette évaluation. Ces objectifs semblent donc s'apparenter au système institutionnel.

Nous pouvons donc clairement constater que l'apprentissage n'a pas figuré en tête de liste des objectifs de l'organisation lors de cette évaluation. Celle-ci s'est plutôt concentré sur l'atteinte des objectifs tels que décrits dans le cadre logique ainsi que sur un positionnement favorable pour les financements institutionnels. Ces objectifs correspondent donc aux attentes des bailleurs institutionnels. Cela signifie que cette évaluation se place dans le paradigme positiviste de l'évaluation.

*Deuxième pilier : L'engagement actif*

Ensuite, concernant l'engagement actif des personnes impliquées dans le programme dans le processus d'évaluation, les résultats obtenus nous paraissent moins singuliers que prévu. En effet, une certaine confusion semble se dégager autour de la dimension participative des parties prenantes. Si la présence de suggestions et recommandations de ces dernières semble avoir été appréciée, les deux personnes répondantes n'hésitant pas à rappeler le caractère 'participatif'

de l'évaluation, les personnes interrogées semblent également expliquer que cette participation se traduisait par de la consultation lors de la récolte des données.

*« L'évaluation participative, donc, c'est vraiment collecter les informations de la part des bénéficiaires et toutes les parties prenantes. » (répondant-e régional-e pour l'évaluation sur le programme SAE Madagascar)*

Bien que la participation des parties prenantes lors de la récolte des données contribue effectivement à la dimension participative de l'évaluation, nous nous retiendrons de qualifier ici cette évaluation de 'participative' car elle nous semble respecter une participation relativement conventionnelle. Lorsque la personne répondante régionale a été questionnée à ce sujet afin de mieux cerner cette participation, elle a avoué que cette évaluation était une première avec Louvain Coopération. La personne répondante semble donc principalement avoir été impressionnée par le niveau d'écoute envers les bénéficiaires

*« Là pour cette évaluation-là, on a bien pris le temps d'écouter les bénéficiaires. [...] Et souvent, cette appréciation des bénéficiaires [est] souvent noyée dans la recommandation de l'évaluation. Donc on n'arrive pas trop à différencier qu'est-ce qui ressort de la population, des bénéficiaires, des producteurs, des agriculteurs. Voilà. Donc là c'est clair et net, c'est bien différencié et c'est très intéressant. » (répondant-e régional-e pour l'évaluation sur le programme SAE Madagascar)*

Notons d'ailleurs que l'équipe régionale de ce programme a été totalement renouvelée deux ans avant cette évaluation. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que cette manière d'évaluer, selon le fonctionnement spécifique de Louvain Coopération, a été très appréciée par le nouveau personnel régional de l'organisation. D'ailleurs, l'entretien avec une personne du siège confirme l'intention de l'organisation d'impliquer de manière significative les parties prenantes et les bénéficiaires dans les processus d'évaluation, notamment lors de la récolte de données et la restitution.

*« Je demande au terrain d'impliquer les partenaires dans la rédaction des termes de référence dans l'organisation de la mission de [la personne chargée de l'évaluation] sur le terrain. [...] Et je leur demande aussi d'envoyer les rapports provisoire et final aux partenaires pour qu'ils aient aussi leurs commentaires à donner. [...] Et qu'ils participent aussi à la restitution de l'évaluation par [la personne chargée de l'évaluation] avant le rapport final. Et ils le font ! » (répondant-e du siège pour les évaluations des programmes de Louvain Coopération)*

Pourtant, nous pouvons constater que cette implication des parties prenantes et des bénéficiaires dans les processus d'évaluation reste relative. En effet, cette implication ne se distingue des autres ni par le nombre de parties prenantes impliqués, ni par l'influence lors des décisions. Nous pouvons tout de même saluer leur implication lors de l'étape de la rédaction des recommandations. Cette étude ne permet toutefois pas d'affirmer que les bénéficiaires ont joué un rôle plus important dans le processus d'évaluation.

### *Troisième pilier : Le retour d'information*

Sans surprise, cette évaluation semble avoir été un peu plus appréciée que la moyenne. En effet, les personnes interrogées expliquent que la personne qui a évalué était « *très très expérimenté-e* » et a apporté de nombreuses recommandations qui correspondent aux attentes de l'organisation. Celles-ci semblent avoir permis à l'organisation d'alimenter ses réflexions pour la suite de ses activités.

Lorsque plus de détails ont été demandés sur les raisons qui contribuent à cette qualité, les termes de références ont également été mis en avant. Pour rappel, les termes de référence constituent les attentes de l'organisation. Il semblerait donc que leur écriture soit une étape importante pour la suite des dialogues entre la personne chargée de l'évaluation et l'organisation évaluée.

En conclusion, nous pouvons donc constater que, tel qu'attendu, cette évaluation a été très bien reçue par l'organisation. L'origine de cette bonne réception provient d'une part de l'expérience de la personne chargée de l'évaluation et d'autre part de la bonne rédaction des termes de références par l'organisation.

### *Quatrième pilier : La consolidation*

Comme pour le premier cas étudié, les recommandations de cette évaluation ont elles aussi mené à de nombreux changements opérationnels. Et ces changements ont également été intégrés par l'organisation, formant ainsi de l'apprentissage organisationnel. Mais de la même manière que pour le premier cas étudié, une confusion semble persister sur la nature des apprentissages.

*« Avant, [...] 80, 90% des actions ont été concentrées sur les champs école-paysan. Là, avec le canal actuel, on se focalise [sur] la diffusion des innovations qui étaient parties de ces champs écoles-paysans là. Donc là, vraiment c'est l'inverse. 20% max sur les champs écoles paysans et 80% vraiment au niveau des, chaque exploitant ciblé par le*

*programme. Donc c'est vraiment la diffusion de la technologie au niveau de chaque exploitant. Ça, c'est un changement majeur suite à l'évaluation. [...] ce dispositif est censé rester et continuer à fonctionner durablement. C'est le chemin ; c'est le schéma ; c'est la stratégie. » (répondant-e régional-e pour l'évaluation sur le programme SAE Madagascar)*

Les « *changements majeurs* », « *durables* » et « *stratégiques* » forment en réalité des apprentissages en boucle simple, c'est-à-dire des changements d'actions plutôt que des changements de vision. Dans le cadre des apprentissages, la durabilité ne prend de l'importance uniquement lorsqu'elle caractérise les modes de fonctionnement. Dans le cas des programmes d'organisations, cela se rapporte aux modalités de prises de décisions.

L'évaluation de ce programme a donc permis à l'organisation de réaliser une certaine quantité d'apprentissage organisationnel en boucle simple. Ces changements sont susceptibles de perdurer.

### *Conclusion*

Les objectifs principaux de cette évaluation sont portés sur l'atteinte des résultats attendus par le cadre logique en vue de pouvoir se positionner de manière favorable pour des financements institutionnels. Ils reflètent donc les attentes des bailleurs institutionnels au détriment de l'apprentissage. Le degré de participation des parties prenantes est légèrement accru par l'inclusion de recommandations de la part des bénéficiaires mais le processus évaluatif semble rester aux mains de la personne chargée de l'évaluation. Le travail de ce dernier a toutefois été très apprécié et a mené à des apprentissages organisationnels en boucle simple. Notons que les termes de références semblent également avoir contribué à l'appréciation de la qualité de l'évaluation.

### *Troisième cas : L'évaluation du programme SAD au Sénégal*

Le troisième cas repose sur l'évaluation du programme pour des systèmes alimentaires durables (SAD) porté conjointement par deux organisations dans le cadre du consortium Uni4Coop : ULB Coopération et Eclasio. Cette évaluation a été sélectionnée pour la présente étude pour son processus novateur qui place le personnel des organisations et de leurs partenaires au cœur de la démarche évaluative. Comme nous allons le voir, ce processus s'inscrit dans une démarche de recherche sur les processus évaluatif et semble avoir mené à de nombreux apprentissages.

*Premier pilier : L'attention*

Pour commencer, les objectifs semblent envisagés de manière différente par rapport aux deux autres évaluations étudiées. En effet, cette méthode d'évaluation étant particulièrement innovante concernant la participation des parties prenantes au processus évaluatif, les objectifs de cette évaluation de programme semblent s'être davantage focalisés sur l'évaluation du processus lui-même. De cette manière, les organisations mobilisées peuvent capitaliser sur ces modalités de travail sous forme d'autoévaluation encadrée par une personne chargée de l'évaluation externe, et ainsi perfectionner cette manière de fonctionner et déterminer s'il est souhaitable de l'essayer à nouveau. Le processus d'évaluation semble donc lui-même mis à l'épreuve au travers des regards des personnes qui y ont participé.

Cependant, nous pouvons constater au travers des deux entretiens réalisés que les points de vue diffèrent légèrement. En effet, la personne interrogée qui travaille depuis le siège et qui a contribué à la conception de cette évaluation se focalise d'une part sur la dimension innovante de cette méthode, et d'autre part sur la volonté de rapprocher les équipes des deux ONG qui y ont pris part.

*« Le contexte un peu plus général était que le comité de pilotage de programme [...] avait demandé à l'organe qui s'appelle maintenant le COSEPRO et qui est le comité de suivi-évaluation, de réfléchir à des modalités d'évaluation qui étaient un peu plus innovantes et participantes. » (répondant-e du siège pour l'évaluation sur le programme SAD Sénégal)*

*« Dans cette phase de réflexion sur un nouveau programme, on a décidé d'utiliser un même vocabulaire, des mêmes outils méthodologiques et notamment les approches TAPE. [...] Donc c'est, c'est la volonté aussi de rapprocher des équipes, d'avoir un langage commun qui n'existait pas au préalable. » (répondant-e du siège pour l'évaluation sur le programme SAD Sénégal)*

De l'autre côté, la personne interrogée qui travaille depuis la direction régionale de ce programme s'est principalement concentrée sur la mise en avant des perceptions des acteurs régionaux ainsi que sur la capacité du personnel à s'autoévaluer.

*« C'était quelque chose d'assez innovant. On a voulu tester au Sénégal de voir comment nous, en tant qu'acteur du développement et en parallèle avec les bénéficiaires, on pouvait évaluer nous-même notre programme, voir comment les choses sont faites [...] »*

*et faire un rapport, en fait. Vraiment partir, voir les ressentis déjà des populations par rapport aux différents changements qu'ils ont pu vivre durant l'état du programme. » (répondant-e régional-e pour l'évaluation sur le programme SAD Sénégal)*

Notons toutefois que la dimension novatrice de cette méthode d'évaluation ainsi que la mise en avant des perceptions des acteurs régionaux sont intrinsèquement liées car cette innovation a notamment comme objectif de renforcer la participation au processus, tel qu'expliqué par la personne interrogée depuis le siège.

Par ailleurs, le personnel régional et du siège semble s'être bien approprié les objectifs de l'évaluation, comme en témoigne l'utilisation du pronom 'on' équivalent au 'nous'. Le personnel semble donc se sentir impliqué dans l'atteinte des objectifs.

Les objectifs de cette évaluation semblent donc assez focalisés sur les apprentissages. D'ailleurs, les apprentissages à réaliser portent sur les méthodes d'évaluation utilisées. Ces objectifs, s'ils sont atteints, mèneront à des apprentissages sur les manières de travailler, donc des apprentissages en boucle double.

#### *Deuxième pilier : L'engagement actif*

Du côté de l'engagement actif des organisations lors du processus d'apprentissage, c'est-à-dire lors du processus évaluatif, nous pouvons effectivement constater une implication fondamentalement accrue du personnel régional, du personnel du siège et des partenaires lors du processus d'évaluation. Cependant, les bénéficiaires ont tout de même été maintenus dans un statut de source de données lors de la récolte de ces dernières.

*« La première phrase, c'était une phase de focus group où on devait échanger avec les bénéficiaires du programme directement. [...] On a pris un externe qui est venu juste animer, recueillir les informations et faire un petit rapport. Donc ça c'est la première phase.*

*[C'est dans] la deuxième phase qu'on devait maintenant aller faire une autoévaluation, en fonction des partenaires. [...] [La personne externe chargée de l'évaluation et le comité de suivi-évaluation] ont élaboré un certain nombre de questions, et nous, on devait nous autoévaluer en essayant de répondre à un certain nombre de questions. Et la dernière étape, maintenant, est l'évaluation par les pairs. Donc on s'est tous retrouvé : les différents partenaires, les le bailleur d'Uni4Coop et cætera. Et on a présenté ces résultats-là. Chacun a présenté ses différents résultats qu'il a pu obtenir*

*de l'autre évaluation et des focus groups sur le terrain, et les autres membres qui n'étaient pas là ont pu critiquer, poser des questions, orienter, voir est-ce que ça a été bien fait. » (répondant-e régional-e pour l'évaluation sur le programme SAD Sénégal)*

En résumé, les bénéficiaires ont été maintenu en tant que source d'information pour appuyer les jugements, mais le personnel des deux organisations et leurs partenaires se sont impliqués tout au long du processus de manière à pouvoir s'autoévaluer et ensuite pouvoir consolider l'autoévaluation au moyen d'une évaluation par les pairs. Ces parties prenantes ont bénéficié d'une influence majeure sur les jugements et recommandations de cette évaluation.

*« Deux rapports été consolidés. Et donc après il y avait des recommandations à la fois de la part de l'évacuateur externe et de notre part. [...] On les a compilés. Voilà. 'Partie 1' et 'Partie 2'. » (répondant-e du siège pour l'évaluation sur le programme SAD Sénégal)*

Cette évaluation a donc donné l'opportunité au personnel régional et aux partenaires de l'organisation de participer aux jugements liés à l'évaluation. La dimension participative s'en est donc effectivement trouvé renforcée.

#### *Troisième pilier : Le retour d'information*

Concernant le retour d'information, nous avons pu observer beaucoup d'enthousiasme lié à ce processus d'évaluation. En effet, outre les nombreux bénéfices de ce mode de fonctionnement, que nous détaillerons lors de l'analyse du quatrième pilier, nous pouvons observer beaucoup de satisfaction liée à la réussite de ce mode d'évaluation. Pourtant, la personne issue de la direction régionale interrogée affirme que la bonne réception n'était pas garantie dès le début du processus.

*« Au début, on était un peu dubitatifs. On ne comprenait pas [ce qu'était] une autoévaluation. [...] C'était quelque chose d'innovant. [...] Mais au fur et à mesure qu'on était en processus, on comprenait, on disait que c'était important et que pour une fois, en tant qu'agents de terrains, en tant qu'acteur, on nous écoutait en fait. Notre avis comptait. Donc après, ça nous a vraiment intéressé. » (répondant-e régional-e pour l'évaluation sur le programme SAD Sénégal)*

D'ailleurs, cette personne nous confirme cette envie d'être entendu en tant que personnel régional. Cet enthousiasme se traduit également par une envie de poursuivre des démarches

similaires dans le but d'assurer d'être écouté ceux qui mettent en œuvre le programme du début à la fin.

Du côté du siège, et donc du comité de suivi-évaluation qui a piloté l'évaluation, il y a également de la satisfaction sur le déroulement du processus, malgré les quelques craintes initiales.

*« Tout le monde a bien participé [...] Parce que quand c'était les évaluations par les pairs, on a forcé la critique, hein. [...] On n'a pas l'habitude de confronter. [...] En tout cas, il y avait de la bienveillance. On n'a pas eu d'incident. Et vous savez, quand il y a deux ONG comme ça qui se rencontrent, [...] est-ce qu'on ose dire ce qui ne va pas ? Mais oui, non... ça s'est passé. Voilà. » (répondant-e du siège pour l'évaluation sur le programme SAD Sénégal)*

Pourtant, quelques points critiques sont tout de même à relever : l'aspect chronophage et les coûts du processus, ainsi que la nécessité de travailler avec une personne chargée de l'évaluation volontaire et expérimentée. En effet, lors de cette évaluation, la personne chargée de l'évaluation ne s'est pas rendue sur le terrain et n'a donc ni vu ni entendu ce que les personnes ont dit du programme. La personne prestataire a donc également gagné moins lors de ce contrat. Selon la personne interrogée depuis le siège, toutes ces contraintes ont pu être surmontées grâce à la volonté et à la compétence du prestataire.

Cette impression est très bien confirmée par une personne membre du personnel régional qui exprime également son point de vue sur la lourdeur du processus sur les aspects sociaux et logistiques. En effet, lors du processus d'évaluation, le personnel s'est « parfois » retrouvé « cloîtré » dans un hôtel durant une semaine sans pouvoir sortir et a « enchaîné pratiquement quinze jours d'atelier ». Cette personne conclut d'ailleurs par : « c'était horrible, les gens n'en pouvaient plus ». Nous pouvons donc affirmer que le processus s'est révélé particulièrement lourd, tant pour le personnel du siège qui a conçu cette évaluation unique que pour le personnel régional qui a été impliqué lors du long processus participatif.

Cette évaluation semble donc avoir beaucoup satisfait les organisateurs pour son déroulement ainsi que le personnel régional pour leur position dans le processus d'évaluation. Nous devons tout de même noter que ce mode d'évaluation semble particulièrement lourd, à la fois pour le personnel superviseur et pour le personnel régional. Heureusement, les envies de reproduire ce processus d'évaluation semblent s'accompagner de réflexions dans le but d'alléger la méthode.

*« Et maintenant, on va refaire un atelier en juillet où on va exploiter un premier rapport, donc sur le nouveau programme. Et bah ça ne sera pas des ateliers d'autoévaluation aussi lourds et aussi formels, hein, mais on a prévu beaucoup d'exercices d'analyse. Et ça, c'est vraiment la poursuite d'un travail qui a été fait à propos de l'évaluation finale du programme précédent. Il y a un continuum. »  
(répondant-e du siège pour l'évaluation sur le programme SAD Sénégal)*

#### *Quatrième pilier : La consolidation*

Pour commencer, les deux personnes interrogées se sont accordées sur l'importance de la mise en contact des équipes des deux organisations qui ont participé à cette évaluation. Elles expliquent toutes les deux que les équipes des deux organisations se sont réunies, se sont mélangées et ont accordé leur vocabulaire et leurs outils de manière à pouvoir travailler ensemble, comme une seule équipe. D'ailleurs, ce changement est perçu comme principal et essentiel, tant depuis le siège que dans la direction régionale.

*« Ce que ça a permis en tout cas, c'est le rapprochement des équipes. Donc ça, c'était aussi un objectif. Et depuis lors, on a refait des ateliers qui réunissaient les 2 équipes. Et donc, en octobre, on a refait un atelier de lancement du nouveau programme. Mais on sentait bien que... les équipes d'abord, elles se mélangeaient... Je vais dire elles ont acquis des mécanismes de travail en commun. Et donc, ça c'était quand même essentiel, quoi. Voilà. Elles se parlent. [...] D'ailleurs on ne sait même plus qui est dans quelle équipe quand on est en atelier, voilà. » (répondant-e du siège pour l'évaluation sur le programme SAD Sénégal)*

Ce changement peut être qualifié d'apprentissage en boucle double car ce changement a modifié en profondeur les synergies entre les deux équipes. C'est un apprentissage qui touche en profondeur aux modes de fonctionnement et donc aux constats et prises de décisions.

Ensuite, au-delà de l'amélioration considérable de la communication entre les différentes équipes, d'autres changements sont à relever. Parmi ceux-ci, nous pouvons noter un changement au niveau des interactions avec les responsables financiers ainsi que la constitution d'un groupe de travail qui comporte les deux ONG afin de mieux s'accorder sur les trajectoires et outils utilisés dans le cadre de ce programme commun.

*« Il y a aussi la constitution d'un groupe de travail qui comporte les deux ONG. Et là on va essayer de voir [comment] ça fonctionne. C'est quoi les fréquences de réunion ?*

*De quoi est-ce que vous discutez ? Est-ce que ça fonctionne ? ... Parce qu'il y a un moment où les équipes — et c'est normal — elles sont prises par le quotidien, par des problématiques à régler, et cætera. Et puis on peut perdre de vue la trajectoire. » (répondant-e du siège pour l'évaluation du programme SAD au Sénégal)*

Notons que ces changements sont eux-aussi davantage superficiels et s'apparentent aux apprentissages en boucle simple. Ceux-ci pourraient être le résultat des apprentissages en boucle double résultants de l'amélioration des synergies ainsi que du processus particulièrement inclusif de l'évaluation. Cependant, si les résultats de cette étude nous permettent de le supposer, ils ne nous permettent pas de l'affirmer.

Dans un autre registre, nous pouvons également noter cet apprentissage que nous jugeons intéressant :

*« Et puis aussi, ce qui était fort important, c'est l'autoanalyse, l'autoévaluation. Donc la critique n'est plus un problème, en fait. Ils peuvent se remettre en question, que ce soit une équipe ou l'autre. » (répondant-e du siège pour l'évaluation du programme SAD au Sénégal)*

Ces capacités à mieux s'autoévaluer et à accepter la critique peuvent s'avérer particulièrement fondamentaux dans le cadre des dynamiques d'apprentissage. Ces apprentissages, s'ils sont avérés et durables, peuvent donc également être qualifiés d'apprentissages en boucle double, voire même de *deutero-learning*, c'est-à-dire des apprentissages liés aux capacités à apprendre. En effet, ils se rapportent à des améliorations des capacités du personnel à apprendre. Cependant, cet apprentissage reste porté par le personnel qui, s'il est remplacé, risque de partir avec cette compétence. Cet apprentissage organisationnel se rapporte donc à une vision individualiste plutôt qu'holiste, voire à de l'ancien apprentissage organisationnel. Pourtant, cette capacité de remise en question de l'équipe pourrait tout de même signifier un changement de paradigme dans le fonctionnement de l'organisation. Sans éléments supplémentaires pour effectuer notre analyse, nous ne pouvons pas aisément tirer de conclusion sur la nature exacte de cet apprentissage entre 'individuel' et 'organisationnel'. Nous saluons tout de même cet apprentissage en tant qu'apprentissage individuel, voire collectif, en *deutero-learning*.

### *Conclusion*

Cette évaluation a donc bénéficié d'un climat centré sur l'apprentissage concernant le processus d'évaluation. Ainsi, parmi les objectifs figure l'envie de mieux travailler

conjointement entre les deux équipes. De plus, ce processus a positionné le personnel et les partenaires au centre du processus évaluatif. Bien que le processus ait été critiqué pour sa longueur et sa lourdeur, il a généré de l'enthousiasme à l'idée d'être reproduit dans le futur. Et enfin, cette évaluation a apporté aux organisations de nombreux apprentissages organisationnels. Parmi ceux-ci, nous avons pu remarquer la présence de plusieurs apprentissages en boucle double permettant de modifier en profondeur les visions et modalités de prise de décisions des organisations. D'autres apprentissages s'apparentent plutôt à des apprentissages en boucle simple, comme pour les autres cas étudiés. Pour finir, cette évaluation semble avoir provoqué des apprentissages profonds de type *deutero-learning* parmi les membres du personnel. Cependant, bien que cet apprentissage nous laisse supposer un changement de dynamique organisationnelle, nous ne sommes pas en mesure de pouvoir affirmer que ces apprentissages relèvent de l'organisationnel.

## Discussion

À présent, nous allons discuter des résultats obtenus au regard de la littérature. Ainsi, nous proposons des analyses transversales par pilier ainsi que selon la provenance géographique, la hiérarchie et le genre.

### Par pilier

#### *Premier pilier : L'attention*

Pour commencer, revenons rapidement sur les quinze rapports d'évaluation que nous avons analysé lors de la phase exploratoire pour la sélection des cas à étudier.

Tel qu'expliqué précédemment, nous avons pu constater qu'à une exception près, la totalité des quinze rapports finaux mentionnent l'apprentissage en tant qu'objectif. Certains rapports semblent néanmoins insister davantage sur cette nécessité alors que d'autres semblent plutôt mentionner brièvement cette intention parmi d'autres.

De plus, tel que mentionné par un répondant, certains rapports peuvent parfois contenir des passages copiés-collés : « *Excusez-moi, parfois, c'est ça qu'on a, des copiés-collés* » (répondant-e régional-e pour l'évaluation du programme SAD au Sénégal). Nous pouvons d'ailleurs mentionner les objectifs de deux rapports finaux portant sur deux programmes différents (E13 et E14) menés dans le même pays comportent tous les deux le même paragraphe dans leurs objectifs. Les termes utilisés se rapportent aux ambitions d'apprentissage mais peuvent effectivement correspondre à de nombreuses évaluations différentes. Ce constat nous confirme donc qu'il existe une tendance à l'uniformisation de certaines procédures liées à l'évaluation de programmes-dispositifs. Ce constat nous a donc encouragé à mener des investigations davantage poussées afin de déterminer les réelles intentions des OSC et de leurs membres. C'est d'ailleurs avec cette envie que nous avons procédé lors de la sélection des trois cas étudiés. Ainsi, grâce aux entretiens réalisés, nous avons pu davantage enquêter sur les réelles motivations du personnel impliqué lors des processus d'évaluation.

Comme nous avons pu le constater lors de l'analyse, les objectifs des deux premières évaluations étudiées (E6 et E9) semblent davantage se fondre dans la routine institutionnelle des évaluations de programmes. Si leurs objectifs mentionnent clairement une intention d'apprendre, cette ambition semble assez limitée face aux autres objectifs principalement axés sur les résultats. En parallèle, l'autoévaluation (E15) possédait des objectifs bien distincts portés principalement sur la faisabilité et la fiabilité de ce mode de fonctionnement ainsi qu'à

l'augmentation de la participation des parties prenantes et le rapprochement des équipes et des modalités de travail. Nous pouvons donc constater que les deux évaluations dont les objectifs d'apprentissages se résumaient à 'capitaliser pour mieux planifier le programme suivant' ont bénéficiés d'apprentissages en boucle simple alors que l'évaluation pour laquelle les objectifs prévoient d'améliorer les modalités de travail a effectivement bénéficié d'apprentissages en boucle double. L'objectif d'apprendre de manière plus profonde semble donc favoriser les apprentissages plus profonds.

### *Deuxième pilier : L'engagement actif*

Notons qu'à notre connaissance les procédures habituelles d'évaluations de programme consacrent de manière systématique une phase de récolte de données chez le personnel chargé de la mise en œuvre et de manière récurrente chez les partenaires et les bénéficiaires. Cette récolte de données permet aux personnes responsables des évaluations d'appuyer leurs jugements pour constituer une évaluation du programme. Cette consultation des parties prenantes rentre donc dans les rangs des procédures obligatoires.

Rappelons également que parmi les trois cas étudiés dans cette recherche, la lecture des rapports finaux d'évaluation et des réponses managériales nous avait donné de nombreux indices sur les implications des parties prenantes lors des différents processus d'évaluation. Parmi ces trois cas, un cas (E6) n'apportait aucune mention spécifique liée aux participation des parties prenantes, un cas (E9) revendiquait une participation relativement conséquente des parties prenantes au moyen de l'ajout de recommandations provenant directement des bénéficiaires, et le dernier cas (E15) revendiquait un processus d'autoévaluation particulièrement participatif.

Pourtant, au regard des résultats, nous avons pu constater que les deux évaluations 'classiques' semblent avoir procédé uniquement à la consultation des parties prenantes lors de la récolte de données, ce qui ne permet pas d'affirmer que ces évaluations ont bénéficié d'une dimension particulièrement participative. Notons toutefois l'inclusion de recommandations de la part des bénéficiaires dans le rapport final d'une des évaluations (E9). Cette décision renforce effectivement de manière mesurée la participation de ces derniers dans le processus évaluatif. L'autoévaluation a, quant à elle, donné l'opportunité au personnel régional et aux partenaires de l'organisation de participer aux jugements liés à l'évaluation. Dans ce cas-là, la dimension participative s'en est donc effectivement trouvée renforcée. Pourtant, ce mode de fonctionnement ne semble pas répandu dans les évaluations de programmes.

Au regard des critiques portées à l'encontre de l'autoévaluation, nous pouvons supposer que le renforcement de la participation des parties prenantes des processus évaluatifs soit souvent limité par des contraintes telles que le temps, les ressources disponibles et la volonté des personnes responsables des évaluations.

### *Troisième pilier : Le retour d'information*

Au regard des résultats obtenus, nous pouvons affirmer que les évaluations 'classiques' de notre échantillon ont effectivement été globalement bien reçues, tel que pressenti initialement. La rédaction des termes de référence se sont tout de même dégagés comme facteur important pour le dialogue entre l'évaluateur et l'évalué. L'autoévaluation, de son côté, semble avoir beaucoup satisfait les organisateurs pour son déroulement ainsi que le personnel régional pour leur position dans le processus d'évaluation. Nous devons tout de même noter que ce mode d'évaluation semble particulièrement lourd, à la fois pour le personnel superviseur, et pour le personnel régional. Des aménagements sont néanmoins prévus pour alléger les prochaines autoévaluations qui ont gagné la faveur des parties prenantes.

Lors du processus de sélection des cas étudiés, nous savions déjà que les trois cas de cette étude présentent tous une réception plutôt favorable aux processus et aux conclusions des évaluations. Ce facteur présente donc un intérêt limité en raison des opportunités de sélection des cas étudiés.

### *Quatrième pilier : La consolidation des acquis*

Lors du processus d'évaluation de programme, une fois que les recommandations liées à l'évaluation sont émises, les OSC ont la possibilité de répondre à chacune d'entre elles en fonction de leurs intentions de les suivre ou pas. Ces positionnements sont d'ailleurs posés par écrit dans un document, la réponse managériale, qui est ensuite envoyé à la personne chargée de l'évaluation ainsi qu'aux organismes de suivi supérieurs, tel que la DGD. Ces réponses aux recommandations servent donc de base de travail pour les OSC afin d'ajuster leurs activités par rapport à l'évaluation.

Tel que nous l'attendions, les données récoltées s'accordent également sur ce point.

Cette forme de suivi semble donc correspondre à une forme d'externalisation des savoirs individuels dans le but de les internaliser sur le plan organisationnel. De cette manière, les apprentissages semblent pouvoir dépasser les individus et perdurer dans le temps.

D'ailleurs, les différentes personnes interrogées s'accordent sur l'utilité de ces recommandations, notamment pour la construction et la mise en œuvre des programmes suivants.

À présent, il est également nécessaire de se pencher sur la nature des apprentissages. En effet, les recommandations et engagements des OSC peuvent aussi bien porter sur des modifications mineures dans les activités que sur des changements radicaux de stratégie ou de vision d'une problématique.

Du côté de la nature des apprentissages, chaque évaluation a mené à des apprentissages organisationnels. Ces apprentissages relèvent principalement d'apprentissages superficiels, en boucle simple. Pourtant, l'autoévaluation pour le programme SAD au Sénégal a visiblement produit des apprentissages organisationnels plus profonds, en boucle double.

Et enfin, nous allons terminer l'analyse de ce quatrième pilier sur un dernier constat : le manque de temps semble être un obstacle aux apprentissages, et principalement pour les apprentissages plus profonds.

*Chercheur : « Est-ce que ça a permis de changer les pratiques ? Ou bien même de changer la stratégie, la vision de la problématique ? Je n'sais pas si vous voyez un peu la distinction que j'essaie de mettre ?*

*Répondant : À mon sens, pas encore assez. Mais je n'pense pas que ce soit par manque de volonté mais par manque de temps. Je vais dire, les équipes ont du mal à trouver du temps pour se poser et remettre en question peut-être les stratégies ... enfin à prendre de la hauteur. [...] Parce qu'il y a un moment où les équipes — et c'est normal — elles sont prises par le quotidien par des problématiques à régler, et cætera. Et puis on peut perdre de vue la trajectoire. » (répondant-e du siège pour l'évaluation du programme SAD au Sénégal)*

La dimension chronophage de l'autoévaluation pourrait donc en réalité cacher une clé indispensable aux apprentissages plus profonds.

En conclusion, au travers de l'analyse des données récoltées, nous n'avons pu observer les méthodes des OSC pour réaliser différents apprentissages organisationnels lors des processus d'évaluation. Cependant, la majorité de ces apprentissages sont relativement superficiels, en boucle simple, et ont nécessité la formulation de recommandations. Pourtant, le processus d'autoévaluation semble avoir permis, soit par sa nature, soit par son contexte expérimental,

de faire bénéficier les organisations qui y ont participé d'apprentissages plus profonds, en boucle double, sans compter que le personnel semble lui aussi avoir appris au niveau du *deutero-learning*.

### Le facteur participation

Lors de cette recherche il nous a paru intéressant de nous pencher sur la participation des parties prenantes comme facteur d'apprentissage. En effet, ce facteur a été pressenti comme important pour l'apprentissage organisationnel. Comme nous allons le voir, l'analyse des résultats semble confirmer cette hypothèse.

Pour commencer, rappelons que la littérature semble également accorder de l'importance à la participation des parties prenantes. Pour rappel, l'équipe de Steve Jacob et al. a identifié trois principales raisons de favoriser l'inclusion des parties prenantes aux processus d'évaluation : la facilitation de l'utilisation des résultats de l'évaluation, le rehaussement de la qualité des connaissances et jugements, et l'incitation à la participation citoyenne combinée à la démocratisation de la connaissance.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pu bénéficier d'un témoignage qui confirme cela. En effet, une personne répondante explique comment un processus d'autoévaluation peut faciliter la critique alors que les évaluations externes peuvent laisser des frustrations peu propices au dialogue. Pourtant, ce dialogue constitue un des piliers indispensables pour l'apprentissage, à savoir le retour d'information. La participation des parties prenantes semble donc affecter deux piliers de l'apprentissage : l'engagement actif et le retour d'information. C'est pourquoi, nous rejoignons l'avis de ladite personne interrogée.

*« Je pense qu'en tant qu'acteur du développement c'est toujours important que la personne qui, pendant 5 ans s'est assurée de la mise en œuvre d'un programme, puisse être là pour aussi donner son avis. Plutôt que de prendre juste un externe qui veut passer 5 jours, 10 jours et nous faire un rapport. [...] Et que toi ton avis ne compte pas... [...] C'est les mêmes erreurs qui reviennent parce que on ne t'a pas laissé le soin de tirer pour vivre ton expérience, de critiquer ce que tu as pu faire pendant une année, de le défendre devant des personnes qui sont comme toi, qui sont des chargés de projets, qui sont des suivis-évaluations, qui sont des spécialistes dans le même domaine que toi. C'est critiquer, de donner des orientations, des actions et que tu peux utiliser ça dans ton rapport et dans les perspectives pour un nouveau programme, un meilleur*

*programme. » (répondant-e régional-e pour l'évaluation du programme SAD au Sénégal)*

Nous pensons donc qu'il est bien plus facile d'accepter les critiques dans des dynamiques d'autocritique ou de critiques par les pairs car ces derniers reçoivent aussi des critiques à leur tour. Et pourtant, nous admettons qu'il n'est pas simple de créer un environnement propice aux critiques constructives, pour qu'elles soient à la fois justes et recevables. C'est également pour cela que nous pensons que la participation au processus d'évaluation peut permettre de positionner les individus et organisations dans des engagements actifs vis-à-vis des progrès à réaliser.

*« En trois mots, personnellement, c'était ça : c'était l'aspect écoute, l'aspect partage, l'aspect [bienveillance]. Voilà, une critique bienveillante en fait par rapport au travail que tu avais fait. Rien n'est mal en fait, tu présentes le résultat, il est bien, il n'est pas bien, ce n'est pas ça l'important. C'est comment tu l'as fait. Comment les uns l'ont ressenti. Est-ce que ça a pu apporter des résultats ? Et l'approche, comment faire en sorte de [la] modifier ? Donc c'est ça qui était important et les gens ont joué le jeu. » (répondant-e régional-e pour l'évaluation du programme SAD au Sénégal)*

De plus, s'il est admis qu'une personne externe chargée de l'évaluation peut, grâce à des données qualitatives récoltées chez les parties prenantes et bénéficiaires ainsi qu'avec l'aide de résultats quantitatifs sur l'atteinte des résultats, émettre des recommandations afin de mieux atteindre les objectifs d'un programme (boucle simple), nous ne pouvons pas affirmer que, en utilisant le même temps et les mêmes moyens impartis, il lui soit aussi aisé d'analyser puis émettre des recommandations sur le fonctionnement d'une organisation (boucle double).

Et enfin, ajoutons qu'indépendamment du degré de participation réelle, une perception positive de la participation semble faciliter la réception des jugements et recommandations. En effet, l'évaluation du programme SAE à Madagascar s'était démarquée lors de la sélection des cas pour sa mise en œuvre avant la participation des parties prenantes. Pourtant, tel que nous l'avons constaté, la participation réelle des parties prenantes n'était pas très différente des autres évaluations. Cependant, malgré que nous considérions cette participation comme relativement faible, nous admettons que l'impression de participation accrue semble avoir favorisé la réception de l'évaluation par l'équipe chargée de la mise en œuvre. Les évaluations qui sont perçues comme des évaluations participatives semblent donc être mieux reçues.

En conclusion, notre analyse des résultats, soutenue par notre revue de la littérature, nous conforte dans nos intuitions que la participation des parties prenantes peut jouer un rôle important dans les jugements et recommandations d'une évaluation ainsi que dans la réception de ceux-ci et ainsi renforcer les apprentissages tirés en fin de processus.

### Les facteurs hiérarchique et géographique

La coopération au développement instaure par sa nature une relation de pouvoir entre les régions qui offrent de l'aide et celles qui en reçoivent. Cette relation asymétrique induit inévitablement une relation de pouvoir qui se calque le plus souvent sur l'origine géographique des parties prenantes. C'est pourquoi il nous paraît important de porter un regard particulier au facteur géographique.

Il se trouve que, dans notre échantillon, le facteur géographique est étroitement corrélé au facteur hiérarchique. En effet, deux personnes interrogées proviennent des sièges des organisations qui les emploient, en Belgique, et possèdent des statuts de supervision des programmes. Les autres proviennent des directions régionales subordonnées au siège et situées dans des pays bénéficiant des actions de coopération au développement des organisations qui les emploient, au Sénégal, au Burundi et à Madagascar. À notre connaissance, ce type de configuration est assez répandue et les causes de cette situation ne sont pas sujet à discussion dans cette recherche.

Notre analyse a permis de constater quelques différences dans les résultats obtenus en fonction de la hiérarchie et de la provenance des personnes interrogées.

Ainsi, nous avons pu observer que les réponses obtenues par les personnes interrogées depuis les sièges correspondent davantage à des réponses liées à la gestion des programmes et des évaluations. Par exemple, tel que mentionné précédemment, la personne située au siège pour l'évaluation du programme SAD au Sénégal ne portait pas exactement les mêmes objectifs ni les mêmes satisfactions liés au processus d'autoévaluation. Par ailleurs, leur place dans le déroulement des évaluations n'est pas équivalente. En effet, dans le cas de l'autoévaluation, la personne entretenue provenant du siège a adopté une posture de conception et de direction des activités évaluatives pendant que le personnel régional adoptait une posture d'autoévaluation. De manière plus 'classique', le personnel du siège semble adopter une posture de validation concernant le travail des directions régionales.

*« En fait, moi ce n'est pas mon rôle. Il y a une cheffe de projet, il y a un responsable de domaine, il y a un directeur là-bas sur place. C'est eux qui rédigent les termes de référence et moi je vois si ça correspond bien à ce que la DGD demande, si tous les critères CAD sont bien dedans et s'il y a les différents types de questions par critère. » (répondant-e du siège pour les évaluations des programmes santé mentale au Burundi et SAE à Madagascar)*

Notons toutefois que ces différences, si elles sont abordées sous l'angle de la hiérarchie, semblent, à notre connaissance, 'normale' par rapport aux fonctionnements des OSC belges. Notons également que, sous l'angle géographique, ces différences peuvent apporter certains questionnements, surtout lorsqu'elles sont accompagnées du constat que cette situation ne possède pas d'équivalent réciproque. Sans non plus nous attarder sur les causes ou les questionnements éthiques soulevés par ce constat, nous pouvons donc observer des différences de discours entre le personnel travaillant en Belgique et celui dans les pays bénéficiant des actions de coopération au développement des OSC concernées par cette étude.

En conclusion, nous pouvons constater des différences de discours entre les personnes interrogées depuis la Belgique et depuis les pays bénéficiant d'action de coopération au développement. Cependant nous attribuons ces différences à la posture hiérarchique des personnes interrogées car ces deux facteurs sont parfaitement corrélés pour l'échantillon relatif à notre étude.

## Conclusion

Au travers de cette recherche, nous avons mobilisé de nombreux concepts distincts et identifié un certain nombre de constats.

Tout d'abord, l'institutionnalisation des évaluations de programmes-dispositifs a pour origine le courant du *New public management*. En effet, les institutions publiques désiraient faire accroître leur légitimité par la rationalisation de leurs activités dans les années 1980. Ensuite, les évaluations de programmes-dispositifs se sont progressivement répandues dans le secteur la coopération au développement et dans les procédures administratives en Belgique.

Les évaluations restent pourtant très diversifiées dans leur mise en œuvre et dans leurs objectifs. Ainsi, de nombreuses institutions publiques et organisations non-gouvernementales (ONG) tiennent un discours défendant une vision pédagogique des évaluations de programme et inscrivent ainsi leur vision dans le paradigme interprétatif de l'évaluation. Parmi les organisations publiques et non-gouvernementales favorisant grandement les apprentissages, nous pouvons citer le Service de l'Évaluation Spéciale (SES) ainsi que de nombreux acteurs de la coopération indirecte (ACDI), tels que les membres du consortium d'ONG universitaires francophones Uni4Coop.

Ainsi, l'étude des documents produits lors de ces évaluations complétée d'entretiens semi-directifs nous ont apporté de nombreuses données que nous avons pu analyser grâce au modèle de l'apprentissage proposé par Stanislas Dehaene selon l'approche du cerveau prédictif transposé à l'apprentissage organisationnel par l'approche holiste ainsi qu'aux différents outils et facteurs de caractérisation des évaluations de programmes-dispositifs. Cette analyse repose sur l'étude de trois processus évaluatifs différents dans le cadre de la coopération indirecte.

## Constats

Ainsi, en réponse à la question de recherche « *Comment le processus d'évaluation de programmes-dispositifs permet-il aux acteurs de la coopération non-gouvernementale belge de pratiquer l'apprentissage organisationnel ?* », plusieurs constats ont pu être réalisés.

Pour commencer, sur les trois cas sélectionnés, deux cas se sont révélés relativement similaires abordant une approche 'classique' des évaluations de programme de la coopération indirecte. Ces cas-ci ont tous les deux positionné l'apprentissage en tant qu'objectif secondaire par rapport à la vérification de l'atteinte des résultats. Ce dernier objectif semble pourtant provenir

des demandes des bailleurs institutionnels. À l'inverse, l'objectif d'apprendre semble plutôt être porté par les organisations. Notons d'ailleurs que cet intérêt à apprendre pourrait trouver son origine dans le caractère universitaire de l'organisation. De son côté, le troisième cas se rapporte à une évaluation plus expérimentale fondée sur le principe d'autoévaluation. Les objectifs de cette dernière évaluation se réfèrent davantage à l'apprentissage, notamment au sujet du processus et à son caractère expérimental.

Ensuite, deux des trois cas sélectionnés portent sur des évaluations relativement 'classiques' par rapport à la participation des parties prenantes au processus d'évaluation. En effet, aucune des deux ne s'est distinguée par le nombre de parties prenantes impliquées, le nombre d'étape de leur implication et lors des jugements. La seule différence constatée porte sur l'inclusion de recommandations par les bénéficiaires dans le rapport final. Dans ce cas-là, la participation s'en est donc retrouvée légèrement augmentée. Pour le troisième cas, la participation des parties prenantes a effectivement été renforcée par leur inclusion lors des jugements et recommandations. L'aspect chronophage semble être un frein à la participation des parties prenantes.

Les trois cas étudiés portent sur des évaluations qui ont été appréciées par les organisations. Les raisons avancées pour ces appréciations favorables convergent vers l'appréciation des recommandations pour la suite des programmes, l'acquisition d'une reconnaissance de la qualité du programme ainsi que vers la réponse de l'évaluant aux attentes de l'organisation. Les critères d'appréciations relevés semblent donc être en lien d'une part avec la légitimité de l'organisation et de ses actions, et d'autre part avec le pragmatisme des conclusions de l'évaluation, c'est-à-dire la facilité de pouvoir mettre en œuvre les recommandations. Notons toutefois que l'aspect chronophage de l'autoévaluation s'est vu décrié par l'ensemble du personnel. Pourtant, l'intérêt du personnel persiste pour poursuivre l'approche au moyen d'un processus mieux adapté.

Et enfin, les trois cas étudiés ont mené à des apprentissages durables et indépendant du renouvellement du personnel. Ces apprentissages organisationnels sont portés par l'établissement de recommandations par la personne chargée de l'évaluation ainsi que par l'expression de la prise en compte de ces recommandations dans la réponse managériale. L'apprentissage organisationnel en boucle simple semble donc être soutenu par ce mode de fonctionnement standardisé. Sur les trois cas étudiés, seul l'autoévaluation a mené à des apprentissages organisationnels en boucle double, voire en *deutero-learning*. Tel que

mentionné précédemment, celle-ci a bénéficié d'une attention renforcée sur les apprentissages, y compris ceux en boucle double, d'un engagement organisationnel particulièrement accru et d'un retour d'information globalement très apprécié.

Pour comprendre comment ces apprentissages ont eu lieu, nous avons postulé que les piliers de l'apprentissage identifiés par Stanislas Dehaene sont nécessaires à l'apprentissage organisationnel. Ainsi, nous avons pu réaliser une série de constats concernant ces piliers pour l'apprentissage organisationnel lors des évaluations de programme.

### *1<sup>er</sup> pilier : l'attention*

- L'objectif d'apprendre des résultats semble favoriser l'apprentissage en boucle simple et l'objectif d'apprendre du fonctionnement semble favoriser l'apprentissage en boucle double.
- Les objectifs de certaines évaluations semblent guidés par les attentes des bailleurs de fonds institutionnels, focalisés sur l'atteinte des résultats.
- Le caractère universitaire d'une organisation semble favoriser la mise en avant de l'apprentissage en tant qu'objectif lors d'une évaluation.

### *2<sup>e</sup> pilier : l'engagement actif*

- La perception de la participation des parties prenantes dans le processus d'évaluation semble favoriser l'appréciation des jugements et recommandations par l'organisation.
- La participation des parties prenantes dans le processus d'évaluation semble favoriser l'acquisition d'apprentissages plus profonds.
- La participation des parties prenantes dans le processus d'évaluation est contrainte d'une part par la nécessité de récolter des données pour justifier les jugements, et d'autre part par les limites coercitives à la fois temporelles et financières ainsi que la volonté des personnes responsables de l'évaluation.

### *3<sup>e</sup> pilier : le retour d'information*

- L'appréciation favorable d'un processus d'évaluation et/ou de ses résultats semble faciliter la prise en compte des recommandations et donc l'apprentissage organisationnel. Cependant, cette étude ne permet pas d'analyser la prépondérance de ce facteur.
- L'appréciation d'une évaluation dépend notamment de la réponse aux attentes de l'organisation par la personne chargée de l'évaluation. La rédaction des termes de

références se positionne donc comme une étape primordiale pour l'appréciation de l'évaluation et donc pour le retour d'information nécessaire à l'apprentissage organisationnel lors des évaluations de programme.

- Le gain de reconnaissance apporté par une évaluation de programme contribue à l'appréciation de celle-ci.

#### *4<sup>e</sup> pilier : la consolidation des acquis*

- Grâce à la réponse managériale, les apprentissages réalisés lors des évaluations de programme sont susceptibles d'être durables et indépendants des changements de personnel et donc d'être organisationnels.
- Les apprentissages organisationnels réalisés sont souvent des apprentissages en boucle simple portés par les recommandations de la personne externe chargée de l'évaluation.
- Dans certains cas, tels qu'une évaluation expérimentale avec des objectifs d'apprentissage sur le fonctionnement de l'organisation et un degré de participation accru, les évaluations de programmes permettent de réaliser des apprentissages organisationnels en boucle double.

En résumé, voici les deux principaux constats qui permettent de comprendre « *comment le processus d'évaluation de programmes-dispositifs permet aux acteurs de la coopération non-gouvernementale belge de pratiquer l'apprentissage organisationnel* ».

- Les procédures standardisées (chargé d'évaluation externe car obligatoire, participation minimum car chronophage, production de recommandations complétées d'une réponse managériale) pour l'évaluation de programme soutiennent l'apprentissage organisationnel, principalement en boucle simple, grâce aux recommandations de la personne chargée de l'évaluation et à la réponse managériale.
- Une évaluation expérimentale dont les objectifs portent sur de l'apprentissage en boucle double et dont la participation est fortement accrue a bénéficié d'apprentissages organisationnels en boucle double, voire en *deutero-learning*. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de pouvoir isoler le ou les facteur(s) qui a/ont réellement contribué à l'acquisition d'apprentissages plus profonds parmi : le contexte expérimental de l'évaluation, les objectifs d'apprentissages en boucle double et la participation renforcée sous forme d'autoévaluation.

## Perspectives

La présente recherche pourrait être complétée d'autres études sur les relations entre les objectifs d'apprendre, la participation des parties prenantes, le dialogue entre la personne chargée de l'évaluation et les équipes de mise en œuvre et l'apprentissage organisationnel. En effet, chacun des quatre piliers pourrait être étudié de son côté afin de déterminer son influence sur l'apprentissage organisationnel.

Il serait également intéressant de réaliser une recherche quantitative dans le but de mesurer la prépondérance et l'impact des différents facteurs discutés ici de manière qualitative, tels que les objectifs des évaluations de programme, le degré de participation des évaluations, le degré d'appréciation des évaluations ou la nature des apprentissages réalisés lors des évaluations de programme.

De notre côté, nous émettons l'hypothèse que la participation des parties prenantes au processus d'évaluation favorise les apprentissages organisationnels, et particulièrement ceux qui repensent les méthodes plutôt que les résultats, à savoir les apprentissages en boucle double.

*« Si vous voulez obtenir une récolte pour une année, plantez du maïs. Si vous voulez une récolte durant des décennies, plantez des arbres. Si vous voulez une récolte durant des siècles, élevez des hommes. Si vous voulez une récolte pour l'éternité, érigez des démocraties. » Carl A. Schenck*

## Bibliographie

- ACODEV. (2023). *Les acteurs de la coopération* / ACODEV. <https://www.acodev.be/la-cooperation-au-developpement/les-acteurs-de-la-cooperation>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2001). Chapitre 1. Quelles conditions une organisation doit-elle réunir pour espérer apprendre ? In *Apprentissage organisationnel* (p. 23-54). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/apprentissage-organisationnel--9782744500398-p-23.htm>
- Arsenault, S. la direction de F. P. et É. (2018). *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Québec : Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/>
- Aubin, D., de Visscher, C., & Trosch, A. (2016). *Des objectifs communs, mais une démarche spécifique : L'évaluation par rapport aux autres outils de contrôle*. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:191814>
- Bernard, J. J. D. et M.-C. (2018). *Analyses de la singularité : Récits de vie, histoire orale et méthode clinique*. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/recits-de-vie-et-clinique/>
- Bollecker, M. (2002). Le rôle des contrôleurs de gestion dans l'apprentissage organisationnel : Une analyse de la phase de suivi des réalisations. *Comptabilité - Contrôle - Audit*, 8(2), 109. <https://doi.org/10.3917/cca.082.0109>
- Bozio, A. (2018). Les méthodes d'évaluation des politiques publiques. *Idées économiques et sociales*, 193(3), 28-33. <https://doi.org/10.3917/idee.193.0028>
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives*, 8, 7-36.

Contor, J. (2016). L'évaluation des politiques publiques dans le champ de la coopération au développement belge : Le cas du service de l'évaluation spéciale. *Pyramides. Revue du Centre d'études et de recherches en administration publique*, 28, Article 28.

Contor, J. (2020). Saisir la managérialisation de la coopération belge au développement dans sa matérialité. *Sciences de la société*, 105, Article 105.

<https://doi.org/10.4000/sds.11404>

Dehaene, S. (2013). Les quatres piliers de l'apprentissage ou ce que nous disent les neurosciences. *Paris Tech Review*. <https://maellenodet.com/wp-content/uploads/2020/03/Les-quatre-piliers-de-lapprentissage-ou-ce-que-nous-disent-les-neurosciences-Paris-Innovation-Review.pdf>

Dubuc, B. (2018). *Le cerveau, comme la science, est prédictif (ou bayésien)*. Agence Science-Press. <https://www.sciencepresse.qc.ca/blogue/cerveau-niveaux/2018/10/15/cerveau-science-predictif-bayesien>

Duran, P., & Monnier, E. (1992). Le Développement De L'évaluation En France Nécessités Techniques Et Exigences Politiques. *Revue française de science politique*, 42(2), 235-262.

Enjeux et défis de l'évaluation dans un contexte de transformation structurelle des économies africaines. (2023, mai 31). In *XXXVIIIèmes journées de l'Association Tiers Monde*.

Eval.fr. (2010). *Les différents types d'évaluation – EVAL*. <https://www.eval.fr/quest-ce-que-évaluation/les-differents-types-devaluation/>

EvalNet. (2019). *Des meilleurs critères pour des meilleurs évaluations*. OCDE.

<https://www.oecd.org/fr/cad/evaluation/criteres-adaptees-evaluation-dec-2019.pdf>

F3E. (2004). *Améliorer l'efficacité des évaluations*. (p. 67) [Rapport d'étude].

[https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/ameliorer\\_l\\_efficacite\\_des\\_evaluations.pdf](https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/ameliorer_l_efficacite_des_evaluations.pdf)

Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : Une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.

<https://doi.org/10.7202/1086391ar>

Giordan, A. (1994). "Complexité et apprendre, formations professionnelles et entreprises apprenantes. [http://lst-iiiep.unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=024824/\(100\)](http://lst-iiiep.unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=024824/(100)).

Gregoir, S. (2014). L'évaluation des politiques publiques : Qui et comment ? *Économie & prévision*, 204-205(1-2), 211-224. <https://doi.org/10.3917/ecop.204.0211>

Hurteau, M., Lachapelle, G., & Houle, S. (2006). Comprendre les pratiques évaluatives afin de les améliorer : La modélisation du processus spécifique à l'évaluation de programme. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 27-44.

<https://doi.org/10.7202/1086392ar>

Jacob, S. (2005). La volonté des acteurs et le poids des structures dans l'institutionnalisation de l'évaluation des politiques publiques. (France, Belgique, Suisse et Pays-Bas). *Revue française de science politique*, 55(5-6), 835-864.

<https://doi.org/10.3917/rfsp.555.0835>

Jacob, S., Diallo, N., & Daigneault, P.-M. (2009). L'évaluation participative des politiques de coopération au développement. Analyse comparée des dispositifs du Canada, de l'Union européenne et de la Banque mondiale. *Revue Organisations & territoires*, 18(3), Article 3. <https://doi.org/10.1522/revueot.v18n3.409>

Ledant, J.-P. (2003). *Comment évaluer un projet ? Un guide pour améliorer les actions de développement.*

[https://pfongue.org/IMG/pdf/adg\\_methode\\_d\\_evaluation\\_des\\_projets.pdf](https://pfongue.org/IMG/pdf/adg_methode_d_evaluation_des_projets.pdf)

Leroy, F. (1998). *L'apprentissage organisationnel : Une revue critique de la littérature.*

<http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2017/12/Leroy.pdf>

Louvain Coopération. (2022a). *Evaluation finale du projet de Sécurité alimentaire et économique—Madagascar.*

Louvain Coopération. (2022b). *Rapport Final—Evaluation finale Santé Burundi.*

Louvain Coopération. (2022c). *Réponse managériale suite à l'Évaluation externe finale.*

Louvain Coopération. (2022d). *Réponse managériale suite à l'évaluation externe finale.*

Luc Van Campenhoudt, R. Q., Avec La Collaboration De Jacques. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales.* DUNOD.

Arrêté royal concernant la coopération non gouvernementale, Pub. L. No. [C – 2016/15111] (2016).

Loi modifiant la loi du 19 mars 2013 relative à la Coopération belge au Développement, Pub. L. No. [C – 2016/15088], 54-1419 (2016).

Molenaers, N., Dewachter, S., & Dellepiane, S. (2011). Moving into the new aid approach, dilemmas for NGOs : The Belgian case. *Public Administration and Development*, 31(3), 188-204. <https://doi.org/10.1002/pad.600>

OCDE. (2023). *Critères du CAD pour l'évaluation de l'aide au développement—OCDE.*

<https://www.oecd.org/fr/cad/evaluation/criteres-cad-evaluation.htm>

OECD. (2010). *La recherche et l'innovation dans l'enseignement Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique: La recherche au service de la pratique*. OECD Publishing.

Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 8(3), 125-133.

<https://doi.org/10.1108/09696470110391211>

Paquay, L. (2013). Auto-évaluation. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 41-44). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0041>

Péladeau, N., & Mercier, C. (1993). Approches qualitative et quantitative en évaluation de programmes. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 111-124. <https://doi.org/10.7202/001547ar>

Pesqueux, Y., & Durance, P. (2004). *Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : Mode ou modèle?*

Secrétariat du Conseil du Trésor du Canada. (2004). *Examen de la qualité des évaluations dans les ministères et les organismes*. (p. 72) [Document interne]. Gouvernement du Canada. <https://www.tbs-sct.canada.ca/cee/pubs/review-examen2004-fra.pdf>

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization* (Rev. and updated). Doubleday/Currency.

SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au Développement. (2023).

*Coopération au développement et Aide humanitaire*. SPF Affaires étrangères -

Commerce extérieur et Coopération au Développement.

<http://diplomatie.belgium.be/fr/politique/cooperation-developpement>

Uni4Coop. (2022a). *Rapport final d'évaluation du programme DGD 2017-2021 Uni4Coop au Sénégal*.

Uni4Coop. (2022b). *Réponse managériale évaluation finale Sénégal*.

Varone, F., & Jacob, S. (2004). Institutionnalisation de l'évaluation et nouvelle gestion publique : Un état des lieux comparatif. *Revue internationale de politique comparée*, 11(2), 271-292. <https://doi.org/10.3917/ripc.112.0271>

World Bank. (2014). *World Development Report 2015 : Mind, Society, and Behavior*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0342-0>

Yanguas, P. (2021). What have we learned about learning? Unpacking the relationship between knowledge and organisational change in development agencies. *Discussion Paper*. <https://doi.org/10.23661/DP9.2021>

## Annexes

### Acronymes

Acronyme	Signification
<b>AI</b>	Acteurs institutionnels
<b>ACNG</b>	Acteur de la coopération non gouvernementale (=AI+OSC)
<b>ACODEV</b>	Fédération francophone et germanophone des associations de coopération au développement (Belgique)
<b>CAD</b>	Comité d'aide au développement de l'OCDE
<b>CSC</b>	Cadre stratégique commun
<b>DGD</b>	Direction générale Coopération au développement et Aide humanitaire
<b>ECB</b>	Evaluation Capacity Building
<b>IATI</b>	International Aid Transparency Initiative
<b>MuSa</b>	Mutuelle de santé
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économique
<b>ODD</b>	Objectifs de développement durable
<b>OM / OMD</b>	Objectifs du millénaire (pour le développement)
<b>ONG</b>	Organisation non gouvernementale
<b>ONU</b>	Organisation des Nations unies
<b>OSC</b>	Organisation de la société civile
<b>SAD</b>	Système alimentaires durables
<b>SAE</b>	Sécurité alimentaire et économique
<b>SES</b>	Service de l'Évaluation spécial de la DGD
<b>SPF</b>	Service public fédéral (ministère belge)
<b>TdR</b>	Termes de références

## Tableau de sélection des cas et de l'échantillon

Référence	Organisation	Terrain	Thématique	Objectif d'apprentissage	Apprentissages	Appréciation	Participation
E1	Uni4Coop	Belgique	« Volet Nord »	Renforcé	Pas de mention	Globalement bonne	Normale
E2	LC	Afrique de l'Ouest	Accès santé	Renforcé	Pas de mention	Globalement bonne	Normale
E3	LC	Bénin	SAE	Normal	Pas de mention	Mitigée	Normale
E4	LC	Perou	SAE + santé	Normal	Pas de mention	Globalement bonne	Normale
E5	LC	Burundi	MuSa	Normal	Normal	Globalement bonne	Normale
E6	LC	Burundi	Santé mentale	<b>Très renforcé</b>	<b>Renforcé</b>	Globalement bonne	Normale
E7	LC+Eclasio	Cambodge	Agriculture	Normal	Pas de mention	Mitigée	Normale
E8	LC	Cambodge	Santé	Normal	Pas de mention	Mitigée	Normale
E9	LC	Madagascar	SAE	<b>Renforcé</b>	Pas de mention	Globalement bonne	<b>Renforcée</b>
E10	LC	Madagascar	Santé	Normal	Insuffisant	Mauvaise	Affaiblie
E11	LC	RDC	SAE	Normal	Pas de mention	Globalement bonne	Normale
E12	LC	RDC	Santé	Aucun	Normal	Globalement bonne	Normale
E13	LC	Togo	Santé	Normal	Pas de mention	Globalement bonne	Normale
E14	LC	Togo	SAE	Normal	Pas de mention	Mitigée	Normale
E15	ULB-Coopération + Eclasio	Sénégal	SAD	<b>Très renforcé</b>	<b>Renforcé</b>	<b>Bonne</b>	<b>Très renforcée (autoévaluation)</b>

## Échantillon interrogé

Référence	Évaluation	Personnel régional	Personnel du siège
E6	LC - Santé mentale Burundi	1 répondant·e	1 répondant·e pour les deux évaluations
E9	LC - SAE Madagascar	1 répondant·e	
E15	Uni4Coop - SAD Sénégal	1 répondant·e	1 répondant·e

## Grille d'analyse

Piliers de l'apprentissage individuel	Apprentissage organisationnel	Dimensions à analyser	Résultats à obtenir
<b>1<sup>er</sup> : L'attention</b>	Les objectifs de l'évaluation	Mise en alerte	L'apprentissage comme objectif ?
		Orientation ciblée	Pas trop d'objectifs ?
		Contrôle exécutif	Maintien des objectifs ?
<b>2<sup>eme</sup> : L'engagement actif</b>	Le degré de participation	Diversité	Quel nombre ?
		Étendue	À quelles étapes ?
		Influence	Quelle influence ?
<b>3<sup>eme</sup> : Le retour d'information</b>	Le dialogue avec la personne chargée de l'évaluation	Appréciation du processus et des résultats de l'évaluation	Quelle perception de l'évaluation ?
<b>4<sup>eme</sup> : La consolidation des acquis</b>	La nature des apprentissages	Apprenant	Les individus ? Le collectif ? L'organisation ?
		Connaissance	Explicite ? Implicite/tacite ?
		Niveau d'apprentissage	Boucle simple ? Boucle double ? <i>Deutero-learning</i> ?

## Guide d'entretien

Thèmes (= piliers)	Questions	Sous-questions
<b>1<sup>er</sup> : L'attention</b>	En fonction du contexte, quels étaient les principaux objectifs de l'évaluation ?	Pourquoi cette méthode ? Quels objectifs ? Pas trop d'objectifs ? Maintien des objectifs ? D'où vient cette envie ?
<b>2<sup>eme</sup> : L'engagement actif</b>	Quelles places/postures ont prises l'organisation et les parties prenantes lors du processus d'évaluation ?	Combien de PP ? À quelles étapes ? Quelle influence lors des décisions ?
<b>3<sup>eme</sup> : Le retour d'information</b>	Comment l'évaluation et ses résultats ont-ils été reçus par l'organisation et les parties prenantes ?	Quelle perception de l'évaluation ?
<b>4<sup>eme</sup> : La consolidation des acquis</b>	Quels changements l'évaluation a-t-elle entraînés pour l'organisation, les parties prenantes, etc. ?	Qui apprend ? Quel type de connaissance ? Quel niveau d'apprentissage ? (changement de stratégie, vision, organisation et structure)

## Apprentissages personnels

Au cours de ce travail, j'ai réalisé de nombreux apprentissages à plusieurs niveaux.

Premièrement, j'ai énormément appris sur le domaine de la coopération indirecte belge pour lequel je ne connaissais pas bien les dispositifs de remise de compte aux bailleurs de fonds et d'apprentissage opérationnel et stratégique. Au travers de mes lectures et des personnes rencontrées, j'ai pu échanger et découvrir plus en profondeur différents métiers liés à la coopération au développement et plus particulièrement à la coopération indirecte.

Ensuite, ce travail de recherche m'a plongé dans le vaste univers de la recherche en science sociale. En effet, mon Bachelier en Coopération internationale à la Haute École de la Province de Namur (HEPN) puis mon Master en science de la population et du développement à l'UCLouvain ne m'ont que très peu confronté aux méthodes de recherches mobilisées dans ce travail. Ainsi, j'ai pu me plonger dans la complexité et la rigueur de l'exposition méthodologique et constater l'importance primordiale des réflexions, décisions et justifications qui y sont liées. J'ai également amélioré mes compétences en entretien semi-directif. Si j'étais amené à reproduire un travail similaire, je le concevrai mieux dès son commencement.

Et enfin, grâce au choix de ce sujet de recherche, j'ai pu être confronté à de nombreux concepts qui se rapportent à l'esprit critique, la remise en question, l'évaluation et surtout l'autoévaluation, les dynamiques d'apprentissage individuel et organisationnel. Ces thématiques m'ont appris davantage sur mon propre fonctionnement ainsi que celui des organisations. Ainsi, cette recherche m'aura permis de repenser l'apprentissage et ainsi de contribuer, à tout le moins, à mon propre *deutero-learning*.





## Résumé

Ce travail de recherche a été réalisé dans le cadre de la production d'un mémoire pour le « Master en science de la population et du développement – finalité développement » à l'UCLouvain.

Il contient une recherche portée par une étude qualitative de trois cas constitués d'évaluations finales de programmes d'ONG universitaires. Grâce à la réalisation d'entretiens semi-directifs avec des personnes impliquées dans les processus d'évaluation, il a été possible d'identifier *comment le processus d'évaluation de programmes-dispositifs permet-il aux acteurs de la coopération non-gouvernementale belge de pratiquer l'apprentissage organisationnel*.

Cette analyse considère l'apprentissage organisationnel sous l'approche 'holiste' et s'appuie sur l'approche du 'cerveau prédictif' et les quatre piliers de l'apprentissage de Stanislas Dehaene, à savoir : l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation des acquis. Grâce à la transposition de ces quatre piliers vers l'apprentissage organisationnel, les mécanismes à l'œuvre concernant les apprentissages organisationnels lors des évaluations de programmes ont pu être étudiés.

Ainsi, la participation des parties prenantes semble constituer un facteur prépondérant dans les dynamiques d'apprentissages dans le cadre des évaluations de programmes de la coopération au développement. En effet, une participation accrue des parties prenantes au processus évaluatif semble favoriser d'une part l'acceptation et l'appropriation des jugements, et d'autre part la réalisation d'apprentissages plus profonds, en boucle double voire en *deutero-learning*.

Mots clés : apprentissage organisationnel, évaluation de programmes-dispositifs, coopération belge au développement, coopération indirecte, cerveau prédictif