ROYAUME DE BELGIQUE
Service public fédéral
Affaires étrangères,
Commerce extérieur et
Coopération au Développement

Juillet 2018

ÉVALUATION D'IMPACT DE LA COOPÉRATION UNIVERSITAIRE BELGE AU DÉVELOPPEMENT

LEÇONS SUR L'ÉVALUABILITÉ DES PARTENARIATS INSTITUTIONNELS ET DES BOURSES D'ÉTUDES

Service public fédéral Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au Développement

Service de l'Évaluation spéciale de la Coopération belge au Développement

Évaluation d'impact de la Coopération universitaire belge au développement

Leçons sur l'évaluabilité des partenariats institutionnels et des bourses d'études

Lennart Raetzell, Olga Almqvist, Franziska Lammers, Matias Krämer et Jolie Franke

Rapport final

Juillet 2018

L'évaluation a été menée par Syspons GmbH et Nuffic et a bénéficié de l'appui d'un comité d'accompagnement à Bruxelles. Le Service de l'Évaluation spéciale a assuré la conformité de l'évaluation aux termes de référence.

Les opinions exprimées dans ce document représentent les points de vue des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la position du SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au Développement.

Préface

Le Service de l'évaluation spéciale a démarré en 2012 un cycle expérimental d'évaluations focalisées sur l'impact. Chaque évaluation de ce cycle aborde un canal spécifique de coopération au développement, avec l'objectif commun d'apprécier comment les effets d'une intervention de développement peuvent être mesurés d'une façon aussi rigoureuse que possible.

Pour la présente évaluation, la troisième après les évaluations de la coopération gouvernementale et de la coopération via les organisations non-gouvernementales, le choix s'est posé sur la coopération universitaire belge au développement qui n'avait pas encore été couvert par le Service de l'Evaluation spéciale. Il s'agit en outre d'une forme de coopération au développement très largement financée puisqu'elle représente plus d'un quart des moyens accordés annuellement aux acteurs de la coopération non-gouvernementale.

L'objectif principal de cette évaluation d'impact consistait à examiner dans quelle mesure et à l'aide de quelles approches méthodologiques la coopération universitaire belge est évaluable. Le deuxième but a été d'analyser et d'interpréter l'impact de la coopération universitaire belge sur base d'un échantillon d'interventions. Pour ce faire, les questions fondamentales ont été rédigées comme suit : Quel impact a la coopération universitaire ? Et de quelle manière et selon quelles conditions la coopération universitaire mène-t-elle à cet impact ? L'évaluation était focalisée d'une part sur les partenariats de longue durée entre les institutions universitaires sur une période allant de 2000 à 2014, et d'autre part, sur les bourses individuelles hors projets qui ont été accordées entre 2008 et 2016 via les deux organisations coordinatrices VLIR-UOS et ARES.

Cette évaluation, confiée au bureau d'études allemand Syspons en collaboration avec l'organisation néerlandaise Nuffic, a utilisé une méthodologie quelque peu différente de celle utilisée pour les deux évaluations d'impact précédentes. Ces évaluations précédentes utilisaient une approche méthodologique dite 'de méthodes mixtes' avec un accent essentiellement quantitatif orienté vers l'attribution de l'impact. Du fait de la nature unique, hétérogène et souvent aussi complexe de la coopération universitaire, cette évaluation a utilisé une approche plus large et modulaire, davantage orientée sur la contribution à l'impact mais pas exclusivement.

Nos remerciements vont spécifiquement aux divers acteurs de la coopération universitaire belge et au comité d'accompagnement de cette évaluation.

Cécilia De Decker

Evaluatrice spéciale

Table des matières

Préface **3**
Table des matières **5**
Abréviations et acronymes **7**
Liste des tableaux et des figures **9**
Résumé exécutif **11**
1. Introduction **19**
2. Les organisations coupoles en bref **21**
2.1 Théories du changement de l'ARES et du VLIR-UOS 22
2.1.1.1 Théorie du changement de l'ARES 23
2.1.2 Théorie du changement VLIR-UOS 27
2.2 Instruments de l'ARES et du VLIR-UOS soumis à évaluation 30
2.2.1 Interventions de l'ARES et du VLIR-UOS 30
2.2.2. Bourses d'études de l'ARES et du VLIR-UOS 36
2.3 Groupes cibles de l'ARES et du VLIR-UOS 38
3. Évaluabilité de la Coopération universitaire belge **41**
3.1 Conception et méthodologie de l'évaluation 41
3.2 Résultats de l'appréciation de l'évaluabilité 44
3.2.1 Définition de l'impact 44
3.2.2.2 Évaluabilité théorique et pratique de l'impact 48
3.3 Sélection du design d'évaluation adopté 58
3.4 Appréciation de l'évaluabilité 61
4. Impact de la coopération universitaire belge **63**
4.1 Design et méthodologie de l'évaluation 64
4.1.1 Design et méthodologie de l'évaluation pour les interventions 64
4.1.2 Design et méthodologie de l'évaluation des bourses individuelles. 69
4.2 Résultats de l'évaluation des interventions 72
4.2.1 Pertinence de la coopération universitaire belge 73
4.2.2.2 Efficacité et impact de la coopération universitaire belge – ARES 76
4.2.3 Efficacité et impact de la coopération universitaire belge – VLIR-UOS 90
4.2.4 Durabilité de la coopération universitaire belge 100
4.3 Résultats de l'évaluation des bourses d'études individuelles 104
4.3.1 Efficacité et impact des programmes de bourses d'études 105
4.3.2 Évaluation de l'efficacité et de l'impact des programmes de bourses d'études individuelles 127
4.4 Analyse des synergies et de la complémentarité entre les différents instruments. 128

4.4.1 Évaluation des synergies et de la complémentarité entre les différents instruments. 129
5. Conclusions et recommandations 131
5.1. Conclusions 131
5.1.1 Conclusions sur l'évaluabilité de la coopération universitaire belge au développement 131
5.1.2 Conclusions sur les interventions de la coopération universitaire belge au développement 132
5.1.3 Conclusions sur les bourses d'études individuelles de la coopération universitaire belge au développement 134
5.2 Recommandations 135
5.2.1 Recommandations à l'intention du VLIR-UOS et de l'ARES 135
5.2.2 Recommandations à la DGD 140
5.2.3 Recommandations au SES 141
Liste des annexes 143

Abréviations et acronymes

AI	Acteur Institutionnel
ARES	Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur
CAMES	Conseil africain et malagache pour l'enseignement supérieur
CI	Cours internationaux
CIUF	Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique
CREAM	Clair, pertinent, économique, adéquat et contrôlable.
CSI	Cours et Stages internationaux
CUI	Coopération universitaire institutionnelle
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DFID	Department for International Development
DGD	Direction générale Coopération au Développement et Aide humanitaire
EES	Établissement d'enseignement supérieur
EPOS	Entwicklungspolitische Aufbaustudiengänge
GPS	Global Positioning System
HCMC	Ho Chi Minh City
HPET	Health Professionals Education and Training for Health System Reforms (éducation et formation des professionnels de la santé pour la réforme du système de santé)
ICD	Indice de développement des capacités
ICP	International Courses Programme, Programme de cours internationaux
IP	Initiatives propres
ITP	International Training Programme, Programme international de formation
IUC	Institutional University Cooperation
MHO	Medefinancieringsprogramma voor Hoger Onderwijssamenwerking
MsC	Master en Sciences
NFP	Netherlands Fellowship Programmes
NSS	North-South-South project, projet Nord-Sud-Sud
OCDE-CAD	Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques

ODD	Objectifs de développement durable
ONG	Organisation non gouvernementale
OSC	Organisations de la société civile
PFS	Projet de Formation Sud
PhD	Docteur en Philosophie
PIC	Projet interuniversitaire ciblé
PIP	Projets d'Initiative propre
PRD	Projet de Recherche pour le Développement
RCT	Randomized control trial
RIP	Research Initiative Programme
S&E	Suivi & Évaluation
SES	Service de l'Évaluation spéciale
SI	Stages internationaux
SIG	Système d'information géographique
SOFT	Soutien à la finalisation de thèse
STI	Short Training Initiatives, Initiatives de formation de courte durée
TI	Technologie de l'information
TIC	Technologies de l'information et de la communication
ToC	Theory of Change, Théorie du changement
TTR	Transition technologique rapide
UPNT	Pham Ngoc Thach University of Medicine
VLIR-UOS	Vlaamse Interuniversitaire Raad Universitaire Ontwikkelingssamenwerking

Liste des tableaux et des figures

Figure 1 : Théorie du changement de l'ARES 26
Figure 2 : Théorie du changement du VLIR-UOS 30
Figure 3 : Aperçu des types d'intervention VLIR-UOS faisant l'objet d'une évaluation ... 32
Figure 4 : Aperçu des types d'intervention de l'ARES faisant l'objet d'une évaluation ... 34
Figure 5 : Interventions faisant l'objet de l' évaluation, par année de démarrage, VLIR-UOS et ARES, de 2000 à 2014 dans les pays sélectionnés. 35
Figure 6 : Interventions faisant l'objet de l'évaluation, par pays, VLIR-UOS et ARES, de 2000 à 2014. 35
Figure 7 : Bourses individuelles évaluées de tous les pays, par année d'admission, VLIR-UOS et ARES, de 2008 à 2016 38
Figure 8 : Définition temporelle de l'impact 44
Figure 9 : Définition spatiale de l'impact 45
Figure 10 : Définition de l'impact par rapport au niveau visé 46
Figure 11 : Définition générale de l'impact 47
Figure 12 : Structure et contenu de l'appréciation de l'évaluabilité 50
Figure 13 : Interventions évaluées par type et par organisation coupole 51
Figure 14 : Évolution de l'évaluabilité des CUI et des projets au fil du temps, 1998-2014 52
Figure 15 : Note moyenne globale et pour les dimensions analytiques dans l'appréciation théorique 53
Figure 16 : Structure et contenu de l'appréciation pratique de l'évaluabilité 55
Figure 17 : Note moyenne globale et pour les dimensions analytiques dans l'appréciation pratique 56
Figure 18 : Triangle de design 67
Figure 19 : Mesurer la confiance à l'aide de probabilités 68
Figure 20 : Groupes témoins pour le design d'évaluation quasi expérimental pour les bourses d'études individuelles 69
Figure 21 : Concept d'une cohorte stratifiée 70
Figure 22 : Approximation d'un plan longitudinal (cohorte stratifiée) 70
Figure 23 : Taux de réponse à l'enquête sur les bourses d'études individuelles 72
Figure 24 : Changements dans la capacité de formation 77
Figure 25 : Changements dans la capacité de recherche 80
Figure 26 : Changements dans la capacité organisationnelle 82
Figure 27 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – capacité de formation 86
Figure 28 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – capacité de recherche 88
Figure 29 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – renforcement organisationnel . 89
Figure 30 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – impacts sur le développement 90
Figure 31 : Changements dans la capacité de recherche 91
Figure 32 : Changements dans la capacité de formation 95
Figure 33 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – capacité de recherche 98
Figure 34 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – capacité éducative 99
Figure 35 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – capacité organisationnelle 100
Figure 36 : Taux d'abandon des boursiers belges (N = 1799) et des autres boursiers en comparaison (N = 98). 106
Figure 37 : Satisfaction des boursiers belges par rapport aux différents aspects de leur séjour à l'étranger. Accord moyen sur une échelle de 6 points. 106
Figure 38 : Gains de compétences et d'aptitudes des bénéficiaires de bourses belges pendant leur séjour boursier. Accord moyen sur une échelle de 6 points. 109

Figure 39 : Gains de compétences et d'aptitudes des boursiers belges pendant leur séjour boursier, qu'ils n'auraient pas acquises dans leur pays d'origine Accord moyen sur une échelle de 6 points. 111
Figure 40 : Nouveaux contacts noués par les bénéficiaires de bourses belges pendant leur séjour à l'étranger. Des réponses multiples étaient possibles (N = 1694). 113
Figure 41 : Auto-appréciation d'anciens bénéficiaires de bourses belges concernant de l'impact de leur participation à la bourse sur leur carrière. Accord moyen sur une échelle de 6 points. 114
Figure 42 : Durée de la recherche d'emploi après la fin des études pour les bénéficiaires de bourses belges ainsi que pour les groupes de comparaison. Affichage de la durée moyenne (première barre) et de la moyenne de 5% (deuxième barre). 115
Figure 43 : Lieu de travail actuel des anciens bénéficiaires de bourses belges pour ce qui concerne le type d'organisation, la taille de l'organisation et le secteur (N = 1069, 1068, 1075). 117
Figure 44 : Application des nouvelles compétences acquises lors d'un séjour à l'étranger dans le travail quotidien des bénéficiaires de bourses belges. Accord moyen sur une échelle de 6 points. 119
Figure 45 : Développement des responsabilités décisionnelles sur la cohorte stratifiée et différenciée selon les groupes d'intervention et de comparaison. Valeur de l'indice comprise entre 0 et 36. 121
Figure 46 : Contributions d'anciens bénéficiaires de bourses belges à la professionnalisation de leur organisation/institution. Accord moyen sur une échelle de 6 points. 124
Figure 47 : Part des anciens bénéficiaires de bourses belges travaillant activement à la réalisation des ODD selon leur propre appréciation (N = 1053). 126

Résumé exécutif

Contexte

Depuis le milieu des années 1990, le gouvernement belge finance les activités des universités et des institutions scientifiques flamandes et francophones dans le domaine de la coopération au développement. Le financement par le gouvernement fédéral dans ce secteur représente ainsi plus d'un quart des ressources allouées aux acteurs non gouvernementaux de la coopération belge au développement. Malgré l'importance de ce secteur, le Service de l'évaluation spéciale de la Coopération belge au Développement (SES) n'avait pas commandé d'évaluation externe axée exclusivement sur la coopération universitaire. Par conséquent, par rapport à d'autres canaux de coopération au développement, on disposait de données moins utiles pour démontrer l'efficacité et l'impact de la coopération universitaire d'une manière rigoureuse et crédible.

Cela a été renforcé par le fait que, dans le passé, d'autres évaluations dans ce secteur se limitaient à des approches qualitatives, rarement complétées par des méthodes quantitatives ou qualitatives rigoureuses. Une des raisons résulte du fait que la coopération universitaire vise souvent des changements au niveau organisationnel par le biais de mesures de développement des capacités. En outre, on utilise souvent des définitions différentes de l'impact dans le cadre de la coopération universitaire au développement.

Objectif de l'évaluation

Dès lors, le SES a chargé Syspons et Nuffic de mener l'évaluation d'impact de la Coopération universitaire belge au développement avec un objectif formatif et sommatif. En ce qui concerne l'aspect formatif, l'évaluation a examiné l'évaluabilité de l'impact de la coopération universitaire belge. Plus spécifiquement, l'évaluation a analysé dans quelle mesure et sur quelle base d'approche méthodologique l'impact de la coopération universitaire belge est évaluable. En ce qui concerne l'aspect sommatif, l'impact de la coopération universitaire belge a été évalué sur la base d'un échantillon d'interventions sélectionnées. Il s'agissait d'évaluer dans quelle mesure et dans quelles conditions les impacts ont été concrétisés.

L'évaluation a été réalisée entre les mois de janvier 2017 et d'avril 2018 et a porté sur les partenariats à long terme liés aux interventions entre janvier 2000 et décembre 2014 et aux bourses octroyées pour la période allant de janvier 2008 à décembre 2016. Au cours de cette période, Syspons et Nuffic ont effectué une analyse de tous les documents et données pertinents, des entretiens approfondis, une appréciation complète de l'évaluabilité, des enquêtes en ligne, auprès des ménages et selon la méthode 'Delphi', ainsi que quatre missions sur le terrain ; une au Bénin et en Éthiopie et deux au Vietnam. Sur la base des conclusions de l'évaluation, l'équipe d'évaluation a formulé des recommandations pour améliorer l'évaluabilité et l'impact dans ce secteur.

Principales constatations et conclusions

Évaluabilité de la Coopération universitaire belge au Développement

La **force** de la coopération universitaire belge au développement réside dans le fait qu'elle n'a cessé d'améliorer son évaluabilité au fil du temps. En outre, les évaluations d'impact dans ce secteur sont facilitées (1) si la proposition de projet est suffisamment claire pour qu'un tiers comprenne ce qu'une intervention vise à réaliser, (2) si une théorie du changement et des indicateurs qui remplissent des critères de qualité peuvent être reconstruits avec les parties prenantes concernées et (3) si les parties prenantes impliquées du côté belge et dans les pays partenaires sont toujours disponibles et sont engagées dans le processus d'évaluation.

Dans le même temps, ce secteur se caractérise par des types d'interventions divers ainsi qu'une architecture de programme très hétérogène. Cela exige une réponse souple en termes de conception de l'évaluation pour tirer des conclusions fiables relatives à l'impact. À cet égard, cette évaluation a pu démontrer que, pour le développement d'une conception d'évaluation appropriée et robuste mesurant l'impact, il convient de tenir en compte des différentes structures institutionnelles d'une intervention, des types d'impact à analyser ainsi que des conditions /cadres existants.

Dès lors, cette évaluation – selon l'approche de Stern et al (2012) – a conceptualisé un concept d'évaluation modulaire pour la mesure de l'impact qui a pu être adapté de manière flexible aux conditions susmentionnées. L'avantage de la combinaison de différents modèles d'évaluation résidait dans le fait qu'il était possible de répondre à différentes questions d'évaluation liées à l'impact. En plus d'augmenter la fiabilité des résultats d'évaluation, la combinaison de différentes approches d'inférences causales a permis non seulement d'analyser si les impacts ont été atteints, mais également de comprendre les mécanismes spécifiques qui permettent (ou empêchent) le développement des impacts. Ainsi, l'approche modulaire s'est construite sur l'utilisation de méthodes mixtes qui sous-tendaient les précédentes évaluations d'impact commandées par le SES, alors qu'en comparaison avec les conceptions d'évaluation « classiques », elle a une valeur ajoutée non seulement en termes de responsabilisation, mais également d'apprentissage. En outre, cette approche a permis d'adapter les modèles d'évaluation respectifs en fonction des considérations de rapport coût-bénéfice.

De plus, le concept théorique développé dans cette évaluation sous forme d'Indice de développement des capacités (IDC), pour mesurer l'impact des interventions sur la capacité des universités ou départements partenaires, s'est avéré être une approche valable. En combinaison avec des méthodes qualitatives, il a été possible de comprendre comment les impacts sur le niveau des universités partenaires ont été obtenus, tandis que les méthodes quantitatives utilisées pour la collecte de données au niveau des bénéficiaires finaux ont permis une analyse nuancée des impacts de la coopération belge au développement des universités partenaires. De plus, il a pu être démontré que cette approche est, malgré certaines faiblesses inhérentes au fait que l'on fait appel à la mémoire des parties prenantes (biais de rappel), à l'analyse des différentes perspectives et à la description des résultats, particulièrement utile pour démontrer si une intervention a engendré un changement durable qui a perduré après la fin de l'intervention, ou si elle a principalement renforcé les institutions partenaires pendant la durée de l'intervention.

Toutefois, on constate, simultanément, des **faiblesses** dans l'évaluabilité de la coopération universitaire belge au développement qui ont dû être surmontées au cours de cette évaluation. Tout d'abord, aucun consensus officiel n'a été atteint sur la manière de définir l'impact dans ce domaine avant l'évaluation. Même l'élaboration d'une définition globale du terme « impact » pour cette évaluation s'est révélée difficile, car elle devait inclure les impacts au niveau individuel et institutionnel, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu universitaire, en tenant compte des différents types de bénéficiaires. De plus, cette définition a dû être interprétée dans le contexte des interventions analysées au cours de cette évaluation afin d'obtenir des résultats significatifs quant à l'impact de ces interventions.

Dans le cadre de cette évaluation, la mesure de l'impact se réfère soit à la mesure des effets

- au niveau des résultats, défini comme l'effet à court et moyen terme d'une intervention de l'ARES ou du VLIR-UOS sur le bénéficiaire indirect ou direct au travers des objectifs de l'intervention ;
- au niveau de l'impact, défini comme étant les effets à long terme, positifs et négatifs, primaires et secondaires, induits par une intervention de l'ARES ou VLIR-UOS, directement ou non, intentionnellement ou non, au niveau du bénéficiaire final.

Toutefois, lorsqu'on utilise ces définitions de l'impact, il est essentiel qu'elles soient interprétées dans le contexte des interventions analysées et de leurs objectifs spécifiques. Cela implique également que l'impact ne peut être limité ni au niveau individuel ou institutionnel, ni à une certaine forme de capacité, telle que l'éducation ou la recherche.

En outre, au niveau des interventions individuelles – en dépit des approches existantes de gestion du cycle de projet dans certains cas –, un manque de focalisation sur l'impact dans les documents de planification ainsi qu'une absence d'utilisation de l'approche de la théorie du changement, ont représenté un défi pour l'évaluabilité des interventions sélectionnées. De plus, les propositions d'interventions n'établissaient souvent pas de distinction adéquate entre les extrants, les résultats et les impacts. En outre, pour de nombreuses interventions, les indicateurs formulés dans les propositions n'ont pas dépassé le niveau des produits et/ou ne remplissent pas les critères de qualité des indicateurs. De plus, les propositions d'intervention comprenaient rarement des données de ligne de base, et les rapports annuels et finaux ne fournissaient souvent pas d'informations au-delà du niveau des extrants.

Malgré ces faiblesses et le biais de sélection inhérent aux termes de référence fournis, il a toutefois été possible, grâce à l'approche méthodologique choisie pour cette évaluation, de tirer des conclusions sur l'impact et les mécanismes de causalité dans la coopération universitaire belge au développement. En outre, les mesures déjà prises pour améliorer l'évaluabilité dans ce secteur par l'ARES et le VLIR-UOS – comme en témoigne l'amélioration au fil du temps – pourraient faciliter l'évaluation des interventions dans ce secteur à l'avenir.

Impact des interventions de la Coopération universitaire belge au développement

La **force** de la coopération universitaire belge au développement réside dans le fait que ses interventions analysées sont efficaces et contribuent à l'impact escompté. Les interventions du VLIR-UOS et de l'ARES ont ainsi été particulièrement importantes dans le renforcement des capacités de recherche et d'enseignement de ses universités partenaires, et le plus faible dans le renforcement des capacités organisationnelles. Il convient toutefois de tenir compte du fait que la sélection des interventions pour l'évaluation a été biaisée et que ces résultats ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble du portefeuille. En revanche, la conception de l'évaluation choisie pour les

différentes bourses garantit des conclusions solides qui possèdent une grande validité externe.

L'évaluation a ainsi pu démontrer qu'un facteur clé pour le succès des interventions dans le renforcement des capacités de recherche et d'éducation des institutions partenaires résidait dans leur pertinence temporelle et stratégique. Toutes les interventions analysées se sont déroulées à un moment où les universités partenaires ont connu une augmentation massive de leur population estudiantine et étaient donc désarmées pour faire face à cette évolution démographique sans soutien extérieur. En outre, elles ont toutes été alignées sur les stratégies nationales pertinentes et les stratégies de leurs universités partenaires et se sont donc concentrées sur des domaines d'intervention pertinents tels que la formation post-universitaire. Cela a favorisé l'appropriation par les universités partenaires concernées et a renforcé l'impact des interventions.

À cet égard, l'appui combiné au développement des ressources humaines sous la forme de bourses intégrées, la mise à niveau des infrastructures et la mise en œuvre de projets de recherche transdisciplinaires ont facilité le renforcement des structures de recherche et d'enseignement dans les universités partenaires. Grâce à cette approche, les boursiers intégrés ont pu, au fil du temps, acquérir des postes d'influence dans les universités partenaires respectives, ce qui a eu une incidence positive sur les contributions à l'impact et la durabilité des impacts observés. De plus, les fonctions de recherche, de sensibilisation et d'éducation pourraient être renforcées dans les universités partenaires grâce à cette approche. L'introduction de nouveaux processus et procédures ou l'amélioration des processus et procédures existantes, tels que l'introduction de l'apprentissage en ligne ou la révision des programmes d'études, a également renforcé les universités partenaires dans leurs capacités de base.

L'approche par portefeuille des organisations de coordination et la possibilité pour les universités partenaires et les individus de recevoir plusieurs fois des fonds, sont d'autres facteurs de succès qui ont contribué à l'impact et à la durabilité des interventions. À cet égard, le VLIR-UOS prévoit spécifiquement des types particuliers de projets considérés comme capital de départ pour une coopération à plus long terme entre deux institutions. En outre, l'ARES et le VLIR-UOS ont conçu des modalités de bourses spécifiquement pour les anciens bénéficiaires de bourses intégrées qui n'ont pas réussi à finaliser leur doctorat dans le cadre d'une intervention pour leur permettre de le faire par la suite.

De plus, les interventions ont également permis d'améliorer la position des institutions en les transformant en centres de recherche et de technologie – en particulier dans les cas de Coopération Universitaire Institutionnelle (CUI). Cela a également permis à l'une des universités partenaires analysées, l'Université de médecine Pham Ngoc Thach au Vietnam, considérée dans son rôle d'agent de changement, d'influencer les politiques publiques au niveau national.

Par conséquent, bon nombre d'interventions évaluées ont également contribué de manière positive à des impacts à l'extérieur du milieu universitaire. Dans l'échantillon évalué, les interventions ont pu augmenter sensiblement le revenu des agriculteurs ou améliorer les soins médicaux dispensés à la population générale grâce à une meilleure qualification du personnel médical. Dans ce cadre, il a été démontré qu'il est essentiel que les projets possèdent ou développent des mécanismes de diffusion pour transformer les connaissances en applications et donc, en impacts en dehors de leur institution. Ces mécanismes de diffusion ont pu prendre la forme de partenariats à long terme entre l'université partenaire et les organismes gouvernementaux, la participation des bénéficiaires finaux et des autorités locales concernées tout au long du processus de recherche, une stratégie de diffusion qui comprend des formations pratiques ou des accords de reconnaissance des diplômes dans le domaine de l'éducation.

Si l'on examine les contributions aux impacts des interventions en dehors du milieu universitaire, des **faiblesses** ont toutefois également été identifiées. La plupart des interventions analysées soumises à l'évaluation pratique de l'évaluabilité ne visaient pas à générer un impact ou n'ont pas eu d'impact en dehors du milieu universitaire. Dans ce dernier cas, ces interventions n'ont pas impliqué les bénéficiaires finaux ou d'autres

institutions intermédiaires importantes tout au long du processus de recherche ou ont développé les questions de recherche uniquement parmi les universitaires. Dans les deux cas, la justification sous-jacente du projet supposait souvent que les résultats seraient diffusés à l'extérieur du milieu universitaire sans que le projet n'ait prévu d'activités correspondantes.

En outre, la durabilité de l'impact obtenu dans le domaine des équipements modernisés a parfois été entravée par les budgets limités des institutions partenaires pour l'entretien des infrastructures et des équipements financés. À cet égard, les interventions qui ont investi dans des infrastructures d'origine locale étaient de bonnes pratiques, car l'utilisation de matériaux locaux combinée à une formation appropriée à l'entretien augmentait la probabilité que les partenaires entretiennent correctement l'équipement.

Impact des bourses individuelles de la Coopération universitaire belge au développement

La **force** des systèmes de bourses individuelles de l'ARES et du VLIR-UOS réside dans le fait qu'ils contribuent efficacement au développement de leur pays ou région d'origine, étant donné que les anciens boursiers interviennent en qualité d'agents du changement dans leurs organisations respectives pour relever des défis de développement. Les anciens boursiers travaillent ainsi dans les domaines pertinents de la coopération belge au développement et des Objectifs de Développement durable (ODD).

De plus, les anciens boursiers occupent des postes influents au sein de leurs organisations respectives en raison des aptitudes et des compétences qu'ils ont acquises dans le cadre des programmes de bourses individuelles de l'ARES et du VLIR-UOS. À cet égard, les anciens boursiers qui retournent chez leur ancien employeur surpassent leurs pairs en termes d'influence au sein de leur organisation à long terme. À court terme, toutefois, les anciens boursiers qui changent d'employeur à leur retour connaissent une augmentation plus rapide de leur influence par rapport à ceux qui retournent chez leur ancien employeur. Néanmoins, les premiers ont en raison de leur position d'influence plus élevée, un impact plus important sur la performance de leur organisation.

Pour atteindre cet impact, les programmes de bourses belges fournissent les conditions préalables nécessaires à un système de bourses d'études efficace : Ils accordent des bourses d'études au groupe cible pertinent et proposent des programmes très satisfaisants, ce qui garantit des taux d'abandon très faibles. De ce fait, ils sont efficaces dans la transmission des connaissances thématiques, des compétences méthodologiques et des compétences non techniques.

En conséquence, les boursiers ont mis beaucoup moins de temps à trouver un emploi après l'obtention de leur diplôme que les étudiants qui n'ont pas reçu de bourse de la Coopération universitaire belge au développement. Une explication réside dans le fait que les candidats à une bourse d'études du VLIR-UOS et de l'ARES doivent soumettre une lettre de leur employeur qui fournit une garantie de réemploi après l'obtention du diplôme. À cet égard, les bourses individuelles belges connaissent également un taux de retour des participants dans leur pays ou région d'origine beaucoup plus élevé que les programmes de bourses comparables.

Toutefois, par rapport aux bourses intégrées, la proportion de personnes qui restent dans la même organisation après l'obtention du diplôme est plus élevée chez les bénéficiaires de bourses intégrées que chez les bénéficiaires de bourses individuelles. Étant donné que les personnes qui restent avec le même employeur surpassent leurs pairs en termes d'influence au sein de leur organisation à long terme, les bourses intégrées ont plus d'impact au niveau institutionnel. Néanmoins, les programmes intégrés de bourses d'études ne visent que le monde universitaire et non des secteurs autres que le monde universitaire. Par conséquent, les boursiers individuels sont plus enclins à avoir un impact en dehors du milieu universitaire que les boursiers intégrés et complètent ainsi le portefeuille d'ARES et de VLIR-UOS en élargissant l'impact de leurs instruments.

Malgré cette image globalement très positive, certaines **faiblesses** ont également pu être identifiées grâce à l'évaluation. Bien que les programmes de bourses individuelles soutiennent l'établissement de réseaux stables, il serait possible d'apporter des améliorations en soutenant des éléments plus pratiques tels que des projets de recherche indépendants et des stages dans le cadre des programmes de bourses individuelles.

À cet égard, la promotion professionnelle des femmes par le biais de la bourse individuelle pourrait également être renforcée, car les femmes occupent encore des postes de pouvoir inférieurs à ceux des hommes en dépit de l'effet positif de la bourse reçue. Dans ce cadre, il convient de souligner qu'au cours des dernières années, le nombre de bourses attribuées à des candidats masculins est généralement beaucoup plus élevé que celui accordé aux candidates, ce qui entrave effectivement la modification des relations entre les sexes dans les pays partenaires.

Recommandations

Sur la base des résultats de l'évaluation, les 18 recommandations suivantes pour la mise en œuvre future de la coopération universitaire belge au développement sont formulées. Elles sont regroupées par destinataire et établissent une distinction, dans le cas de l'ARES et du VLIR-UOS, entre les recommandations stratégiques et opérationnelles.

Recommandations à l'intention du VLIR-UOS et de l'ARES

Recommandations stratégiques

1. *Le VLIR-UOS et l'ARES devraient réévaluer leur approche pour accroître les capacités organisationnelles des institutions partenaires, car il s'agit d'un facteur essentiel de succès pour les changements dans les capacités de recherche et d'éducation des institutions partenaires.*

2. *Pour renforcer la diffusion des résultats de recherche et les impacts sur le développement en dehors du milieu universitaire, le VLIR-UOS et l'ARES devraient donner la priorité à la sélection d'interventions qui ont une stratégie de diffusion solide.*

3. *L'ARES devrait obtenir un mandat de sa direction pour réviser les exigences concernant la planification axée sur l'impact envers les universités dans le processus de proposition, et pour fournir un soutien adéquat aux universités afin qu'elles adhèrent à ces exigences, car les faiblesses dans la planification et le S&E génèrent des défis quant à l'évaluabilité de la coopération universitaire belge au développement.*

4. *Pour renforcer le développement des réseaux de boursiers, les systèmes de bourses devraient être adaptés pour inclure davantage d'exercices pratiques, de projets de recherche indépendants et de stages.*

5. *Le VLIR-UOS et l'ARES devraient maintenir l'exigence imposée aux candidats aux programmes de bourses d'études de fournir une lettre de leur employeur qui garantit le réemploi après l'obtention du diplôme et devraient envisager de la renforcer, car elle s'est avérée être un outil précieux pour la réintégration professionnelle des bénéficiaires de bourses d'études.*

6. *Le VLIR-UOS et l'ARES devraient établir des mécanismes spécifiques pour exercer une influence sur les relations existantes entre les genres et sur l'égalité des chances afin de renforcer encore la contribution de la coopération universitaire belge au développement dans la promotion de la femme.*

7. *Le VLIR-UOS et l'ARES devraient continuer à axer la coopération universitaire au développement sur des sujets pertinents et à l'aligner en temps opportun et*

stratégiquement sur les priorités des partenaires, car cela s'est avéré être un facteur de succès majeur pour obtenir des impacts.

Recommandations opérationnelles

1. *Une faiblesse spécifique en termes d'évaluabilité réside dans l'absence d'une théorie du changement et d'indicateurs de qualité dans les propositions d'intervention. Il convient donc de revoir le format des propositions d'intervention afin de rendre ces éléments obligatoires.*

2. *Étant donné que la coopération des parties prenantes impliquées dans les interventions est essentielle pour l'évaluabilité, l'ARES devrait s'assurer que les universités comprennent la raison pour laquelle il est nécessaire d'améliorer la focalisation sur l'impact au stade de la planification. Elle devrait également veiller à ce que les universités soient équipées afin de satisfaire à des normes plus élevées.*

3. *Étant donné que la coopération des parties prenantes impliquées dans la mise en œuvre des interventions est essentielle pour l'évaluabilité, l'ARES devrait prendre des mesures pour s'assurer que les universités partenaires s'engagent à soutenir les efforts d'évaluation.*

4. *Le VLIR-UOS et l'ARES devraient envisager d'introduire l'indice de développement des capacités comme élément à inclure dans les propositions d'intervention afin d'établir une base de référence au début de chaque intervention, et d'utiliser cette base de référence pour le S&E car elle s'est avérée être un outil précieux pour mesurer les changements au niveau des institutions partenaires.*

Recommandations à la DGD

1. *La DGD devrait continuer à financer à la fois les bourses intégrées et les bourses individuelles, car elles sont complémentaires et ont des répercussions à l'intérieur et à l'extérieur du milieu universitaire.*

2. *La DGD devrait continuer à financer les CSI et les projets, car le portefeuille existant d'interventions VLIR-UOS et ARES s'est avéré bien adapté pour obtenir des impacts au niveau individuel et institutionnel.*

3. *La coopération universitaire belge au développement est forte dans le renforcement des capacités de recherche et d'enseignement des institutions partenaires, mais plus faible dans le renforcement de leurs capacités organisationnelles. La DGD devrait donc engager un dialogue stratégique avec le VLIR-UOS et l'ARES afin de définir la manière permettant de renforcer plus efficacement les capacités organisationnelles dans les interventions futures et de déterminer les ressources à allouer dans ce domaine. (Voir également la première recommandation stratégique adressée au VLIR-UOS et à l'ARES).*

4. *La DGD devrait continuer à permettre aux institutions et aux individus de recevoir plusieurs fois des fonds de la coopération universitaire belge au développement, car cela s'est avéré être un facteur de succès en termes de durabilité des impacts.*

Recommandations au SES

1. *Le SES devrait adopter la définition de l'impact développée pour cette évaluation, car elle s'est avérée être une base solide pour évaluer les interventions de la coopération universitaire belge au développement.*

2. *Le SES devrait utiliser l'approche de Stern et al (2012) pour choisir le modèle d'évaluation le plus approprié dans un contexte donné pour les évaluations futures, car il a pu être démontré dans cette évaluation que cette approche permet de*

répondre à plus d'une question d'impact tout en étant sensible aux considérations de rapport coût-bénéfice.

1. Introduction

Le Service de l'Évaluation spéciale de la Coopération belge au développement (SES) a chargé Syspons et Nuffic de réaliser « l'évaluation d'impact de la coopération universitaire belge au développement ». Les objectifs de cette évaluation sont à la fois sommatifs et formatifs. En ce qui concerne l'aspect formatif, l'évaluation devait examiner l'évaluabilité de l'impact de la coopération universitaire belge. Plus spécifiquement, l'évaluation devait analyser « dans quelle mesure et sur la base de quelle approche méthodologique l'impact de la coopération universitaire belge est évaluable (SES, 2016, p. 24). » En ce qui concerne l'aspect sommatif, l'impact de la coopération universitaire belge devrait être évalué sur la base d'un échantillon d'interventions sélectionnées. Il s'agissait d'évaluer dans quelle mesure et dans quelles conditions les impacts ont été concrétisés.

Les principaux utilisateurs des résultats de l'évaluation sont le SES, le Ministère belge des Affaires étrangères, le Parlement belge, l'ARES, le VLIR-UOS ainsi que les universités belges et les universités des pays partenaires. De plus, le grand public intéressé et la communauté des experts de l'évaluation ont été identifiés comme des utilisateurs potentiels de cette évaluation.

L'évaluation a été réalisée entre les mois de janvier 2017 et d'avril 2018 et a porté sur les partenariats à long terme liés aux interventions mises en œuvre entre janvier 2000 et décembre 2014 et aux bourses octroyées pour la période allant de janvier 2008 à décembre 2016. Au cours de cette période, Syspons et Nuffic ont effectué une analyse de tous les documents et données pertinentes, des entretiens approfondis, une évaluation complète de l'évaluabilité, des enquêtes en ligne, des enquêtes auprès des ménages et une enquête selon la méthode 'Delphi', ainsi que quatre missions sur le terrain ; une au Bénin et en Éthiopie et 2 au Vietnam. Une description détaillée des méthodes appliquées dans le cadre de l'évaluation globale figure en annexe B, tandis qu'une méthodologie détaillée pour chaque mission sur le terrain figure dans les rapports pays en annexe C.

Le rapport est organisé de la manière suivante :

- **Le chapitre 2** offre une vue d'ensemble des organisations coupoles, de leur théorie du changement, des instruments et des groupes cibles.
- **Le chapitre 3** analyse l'évaluabilité de la coopération universitaire belge.
- **Le chapitre 4** analyse l'impact de la coopération universitaire belge.
- **Le chapitre 5** présente les conclusions et les recommandations de l'équipe d'évaluation.
- L'**annexe** comprend les termes de référence, la bibliographie, les grilles d'analyse élaborées, le rapport de la phase documentaire ainsi que le rapport de chaque pays.

2. Les organisations coupoles en bref

La coopération universitaire entre la Belgique et ses pays partenaires du Sud est gérée par VLIR-UOS et ARES (anciennement CIUF).[1] VLIR-UOS est l'organisation coupole flamande pour le développement de la coopération universitaire et des hautes écoles universitaires. L'ARES (Académie de Recherche et d'Enseignement supérieur) est l'organisation coupole des universités belges francophones, des collèges universitaires, des écoles supérieures des arts et des institutions d'enseignement supérieur pour la promotion sociale.

La coopération entre les établissements d'enseignement supérieur belges (EES) sous l'égide du VLIR-UOS et de l'ARES[2] est régie par les conventions générales de 1998 entre le gouvernement fédéral belge et les universités représentées par le Conseil interuniversitaire flamand (*Vlaamse Interuniversitaire Raad* en abrégé VLIR) et l'organisation prédécesseur de l'ARES (le Conseil interuniversitaire francophone, en abrégé CIUF). Ces conventions ont créé deux comités permanents (un par organisation de coordination) qui organisent, évaluent et conseillent sur les activités de coopération.

Jusqu'en 1998, la coopération universitaire entre les établissements d'enseignement supérieur flamands et francophones belges et les établissements d'enseignement supérieur du Sud se faisait exclusivement entre établissements. En 1998, la responsabilité des fonds fédéraux pour la coopération universitaire au développement a été transférée au VLIR et à l'organisation ayant précédé l'ARES. Dans ce contexte, le VLIR a fondé le secrétariat de la coopération universitaire pour le développement (VLIR-UOS) et l'ARES la commission de coopération au développement (ARES-CCD)[3]. Depuis lors, le VLIR-UOS et l'ARES-CCD sont chargés de coordonner la coopération universitaire au développement entre leurs membres EES et EES Sud. En leur qualité d'acteurs institutionnels (AI) qui ne mettent pas eux-mêmes en œuvre les interventions, mais assurent un cadre pour la coopération universitaire au développement des établissements d'enseignement supérieur belges flamands et francophones, ils agissent comme intermédiaires entre le gouvernement fédéral belge et les établissements d'enseignement supérieur belges. En outre, en tant qu'acteurs non gouvernementaux financés par le budget fédéral pour la coopération au développement, le VLIR-UOS et l'ARES-CCD font partie de la coopération indirecte belge au développement.

Selon ses missions définies, le VLIR-UOS soutient les partenariats entre les universités et les collèges universitaires en Flandre et dans le Sud, fait de la recherche sur les réponses innovantes aux défis mondiaux et locaux et renforce l'enseignement supérieur dans le Sud ainsi que la mondialisation de l'enseignement supérieur en Flandre. Le Bureau de la

---

[1] Jusqu'en 2013, la coopération en matière d'enseignement supérieur financée par la Communauté française était coordonnée par le Conseil interuniversitaire de la Communauté française (CIUF). Depuis janvier 2014, l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) se charge de cette tâche en tant qu'organisation ayant succédé au CIUF. Par conséquent, tous les accords concernant le CIUF s'appliquent également à ARES. Pour éviter toute confusion, cette évaluation n'utilisera que le terme ARES pour désigner l'organisation coupole qui coordonne la coopération en matière d'enseignement supérieur entre la partie francophone de la Belgique et le Sud.

[2] Dans le cadre de cette évaluation, les organisations respectives ont exprimé le souhait qu'elles soient référencées de manière spécifique : VLIR-UOS veut être appelé comme tel, mais ARES-CCD préfère être appelé « ARES » uniquement.

[3] À cette époque, le CIUF a fondé la commission universitaire pour le développement (CIUF-CUD), mais avec le passage du CIUF à l'ARES en 2014, la commission a également changé.

coopération universitaire au développement (Bureau UOS) représente ainsi l'autorité administrative de la coopération universitaire au développement[4].

Les trois tâches principales du travail de l'ARES consistent à assurer l'intérêt général pour l'enseignement supérieur, à soutenir les établissements d'enseignement supérieur ainsi qu'à assurer leur coordination globale et à initier des collaborations entre les établissements d'enseignement supérieur. L'autorité administrative de l'ARES incombe au Conseil d'administration[5], qui est soutenu par le bureau exécutif et le conseil d'orientation.

Ces dernières années, deux réformes ont affecté le fonctionnement du VLIR-UOS et de l'ARES. La première réforme, l'accord de 2010 entre le ministre de la coopération au développement et les deux organisations de coordination[6], a introduit des réformes des modalités de la coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur. Elle a porté la durée du cycle de programmation à six ans et introduit le principe de concentration géographique à un maximum de 20 pays partenaires par organisation de coordination. En outre, l'accord prévoit une gestion axée sur les résultats et la réalisation de complémentarités et de synergies dans le cadre de la coopération universitaire au développement.

La deuxième réforme, l'accord de 2015 entre le Ministre de la Coopération au Développement et les acteurs de la coopération non gouvernementale belge[7], a renforcé l'engagement en faveur de la coordination entre les organisations de la société civile et les acteurs institutionnels. Elle a introduit l'obligation pour les différents acteurs non gouvernementaux belges travaillant dans le même domaine thématique ou régional d'effectuer une analyse conjointe et d'élaborer une stratégie commune pour ce domaine thématique ou cette région.

Par conséquent, depuis lors, ARES et VLIR-UOS travaillent avec des cycles de programmation plus longs et doivent coordonner leurs activités plus étroitement avec d'autres organisations de la société civile sur le terrain.

2.1 Théories du changement de l'ARES et du VLIR-UOS

Afin de parvenir à une compréhension commune des objectifs du VLIR-UOS et de l'ARES dans le domaine de la coopération universitaire au développement et de la manière dont ils entendent atteindre ces objectifs, une théorie du changement (ToC) a été élaborée pour chaque organisation de coordination. Les théories du changement ont été présentées, discutées et finalisées dans deux ateliers distincts, l'un avec l'ARES et l'autre avec VLIR-UOS. Le personnel de l'organisation de coordination respective et des représentants de la DGD ont participé à chaque atelier. De plus, des représentants des universités francophones ont participé à l'atelier ARES. Les ToC respectives servent de base à cette évaluation et se composent de différentes composantes interconnectées et indépendantes:

[4] Les membres du Bureau UOS se composent de représentants de chaque université flamande et d'un représentant des collèges universitaires.

[5] Le Conseil d'administration est composé de 29 membres : un président, six recteurs d'université, six représentants de collèges, deux directeurs d'écoles supérieures artistiques, deux représentants de l'enseignement supérieur pour la promotion sociale, six représentants du personnel de l'ARES et six étudiants de l'ARES.

[6] Accord politique entre le Ministre Fédéral de la Coopération au Développement Monsieur Charles Michel, les Universités flamandes (VLIR) et les Universités francophones (CIUF) concernant la coopération universitaire au développement – partim Sud. Signé à Bruxelles le 22 avril 2010.

[7] Accord-cadre entre le vice-premier ministre Alexander De Croo et les représentants de la coopération non gouvernementale version 4. Juillet 2015 Un partenariat renouvelé pour les acteurs de la coopération non gouvernementale au sein de la Coopération belge. Cette réforme n'entre cependant pas dans le cadre de la présente évaluation.

- **Intrants / activités** : « les ressources financières, humaines et matérielles utilisées pour l'intervention de développement » (définies selon le CAD de l'OCDE, 2010)[8]

- **Outputs** : « les produits, biens d'équipement et services qui résultent d'une intervention de développement » (définis selon le CAD de l'OCDE, 2010)

- **Outcomes** : l'effet à court et moyen terme d'une intervention de l'ARES ou du VLIR-UOS au niveau du bénéficiaire indirect ou direct à travers les objectifs de l'intervention (voir le chapitre 3.2.1.1)

- **Impacts** : les effets à long terme, positifs et négatifs, primaires et secondaires, induits par une intervention de l'ARES ou VLIR-UOS, directement ou non, intentionnellement ou non, au niveau du bénéficiaire final (voir le chapitre 3.2.1.1)

Les théories du changement du VLIR-UOS et de l'ARES dans le domaine de la coopération universitaire au développement sont présentées ci-après.

2.1.1.1 Théorie du changement de l'ARES

La figure 1 illustre la ToC de la coopération universitaire au développement de l'ARES. Elle est structurée selon les trois modalités de coopération de l'ARES soumises à évaluation : appui institutionnel (AI), projets et bourses d'études. La partie inférieure de la visualisation de la ToC ne concerne que les bourses individuelles. Les bourses octroyées dans le cadre de projets ou de l'appui institutionnel s'inscrivent dans la logique d'intervention décrite pour ces types de coopération.

L'impact global auquel l'ARES vise à contribuer est le développement humain durable des pays du Sud. La contribution de l'ARES consiste à relever les grands défis du développement avec ses partenaires universitaires, à la fois par le renforcement des institutions elles-mêmes (institutions entières ou départements spécifiques) et par le renforcement des individus qui étudient, enseignent et font de la recherche dans ces institutions.

Les impacts attendus de la coopération avec des institutions entières et des départements spécifiques sont que les EES sont des agents de changement au sein de la société civile, qu'ils contribuent à induire des changements dans les politiques publiques et que les différents acteurs sociétaux adoptent de nouvelles pratiques. En outre, il est prévu que les anciens élèves des établissements d'enseignement supérieur renforcés contribuent à relever les défis liés au développement.

La coopération avec des institutions entières sous la forme « **d'Appui institutionnel** » se focalise sur le renforcement structurel des institutions partenaires. L'outcome souhaité est l'amélioration de la gouvernance des EES dans les domaines de la stratégie, de la gestion et de l'interaction avec la société civile. Pour y parvenir, les outcomes intermédiaires escomptés sont l'amélioration des processus administratifs et financiers, le renforcement des infrastructures et des capacités humaines dans les domaines de la recherche, de l'éducation et de la gestion, et la mise en œuvre des politiques et stratégies de formation et de recherche. De plus, il est prévu d'adopter une politique de transparence et une systématique de mise en réseau. Les résultats escomptés en termes de renforcement structurel des institutions partenaires contribuent également au renforcement de leurs **capacités de recherche et d'enseignement**.

Les **outputs attendus** de « l'Appui institutionnel » sont la création d'une plateforme de coordination en tant qu'interlocuteur pour la gouvernance et la sensibilisation et /ou la

[8] Selon la Note stratégique sur les résultats de la coopération au développement de la DG Coopération au développement et Aide humanitaire, la DGD définit les intrants, les extrants et les impacts conformément à la définition du CAD de l'OCDE, mais les résultats le sont conformément à la définition de la Commission européenne.

mise en place d'équipes de gestion et d'administration. D'autres outcomes escomptés résident dans le fait que des formations et des politiques/stratégies de recherche soient élaborées et que des actions visant à renforcer les mécanismes de recherche et de formation soient mises en œuvre.

Les **intrants** fournis et les activités mises en œuvre par l'ARES constituent le point de départ de la réalisation de ces outputs. Les apports de l'ARES se composent de ressources matérielles, financières et humaines. Dans ce cadre, diverses activités sont menées par l'ARES pour faciliter les différentes formes de coopération universitaire au développement. L'ARES élabore des politiques de coopération en matière d'enseignement supérieur. Dans le cadre de la coopération institutionnelle (Appui institutionnel), l'ARES met en relation les EES belges et étrangers et accompagne une réflexion sur les réformes des systèmes éducatifs. Une fois les institutions appariées, l'ARES participe à la gestion du cycle de programme d'une coopération institutionnelle donnée en tant que membre du comité de pilotage.

La coopération sous la forme de **projets** au niveau des départements des EES vise le même type d'impacts que la coopération institutionnelle : que les EES soient des agents de changement au sein de la société civile, qu'ils contribuent à induire un changement de politique publique, que de nouvelles pratiques soient adoptées par différents acteurs sociétaux et que les anciens contribuent à résoudre les défis liés au développement.

Les projets sont spécifiquement orientés vers le renforcement des capacités de recherche et des capacités éducatives d'un département d'un établissement d'enseignement supérieur partenaire. Les **outcomes** escomptés des projets sont le renforcement de la capacité des établissements d'enseignement supérieur à remplir leurs missions fondamentales d'éducation et de recherche. Un autre outcome escompté réside dans le fait que les connaissances créées par la recherche soient appropriées par les premiers utilisateurs de la société civile, du secteur privé et/ou du secteur public. Comme condition préalable à tous ces changements, les outcomes intermédiaires escomptés impliquent que les jeunes doctorants aient acquis des outils pédagogiques, qu'une nouvelle génération d'universitaires émerge et que les compétences des anciens étudiants correspondent aux besoins des employeurs. En vue de renforcer la mission éducative des institutions partenaires, les outcomes intermédiaires visés sont l'offre de nouveaux programmes d'études et la création d'écoles doctorales. En outre, les pratiques d'enseignement doivent être améliorées. En vue de renforcer les missions de recherche des institutions partenaires et l'appropriation des résultats de recherche, les outcomes intermédiaires visés sont l'amélioration des conditions de recherche et le renforcement des compétences du personnel local. Il est également prévu que des solutions innovantes émergent et que les résultats de la recherche soient diffusés.

Les **outputs** requis pour atteindre les outcomes souhaités au niveau départemental sont la création, la révision et l'adaptation des programmes d'études aux besoins locaux, l'élaboration de guides techniques et méthodologiques, l'amélioration de l'infrastructure et de l'équipement (par exemple, facultés, laboratoires, bibliothèques, logiciels) et l'organisation de conférences et de séminaires. En outre, des bourses d'études et de recherche sur des thèmes de développement sont accordées et des formations sur la spécialisation méthodologique et technologique sont offertes. Les capacités éducatives sont renforcées par la validation de nouvelles approches pédagogiques, tandis que les capacités de recherche sont renforcées par la production et la publication de recherches interdisciplinaires (conjointes).

Pour créer les conditions de mise en œuvre des projets, les **activités** de l'ARES comprennent les appels à propositions et la sélection des interventions. Une fois les projets approuvés, l'ARES participe à la coordination, au suivi et à l'harmonisation des approches.

Au niveau individuel, lorsque l'ARES accorde des **bourses** individuelles à des ressortissants du Sud, **l'impact** souhaité est la contribution des anciens chercheurs pour faire face aux défis du développement.

Pour atteindre cet impact, l'outcome escompté des bourses implique que les anciens boursiers appliquent leurs connaissances dans les secteurs pertinents. Pour ce faire, il convient d'abord de renforcer les compétences des ressources humaines du Sud sur les questions de développement, et les compétences acquises par les anciens boursiers doivent correspondre aux besoins des employeurs.

Pour tous les types de bourses, qu'il s'agisse de bourses de formation professionnelle ou de maîtrise (programme CSI), de doctorat (programme SOFT) ou de post-doctorat (programme ELAN)[9], les **outputs** escomptés impliquent que les boursiers aient terminé leurs études et aient acquis des connaissances liées au développement. Pour les bourses post-doctorales, deux extrants supplémentaires sont visés : que les étudiants post-doctoraux aient acquis des outils pédagogiques et/ou de l'équipement, et qu'ils aient initié des recherches post-doctorales. Pour les bourses de maîtrise et de formation, la mise en place d'une offre de programmes d'études de haute qualité en matière de développement est considérée comme un résultat en soi. Cela s'explique par le fait que le Master et les programmes de formation auxquels les boursiers potentiels peuvent répondre sont organisés par l'ARES.

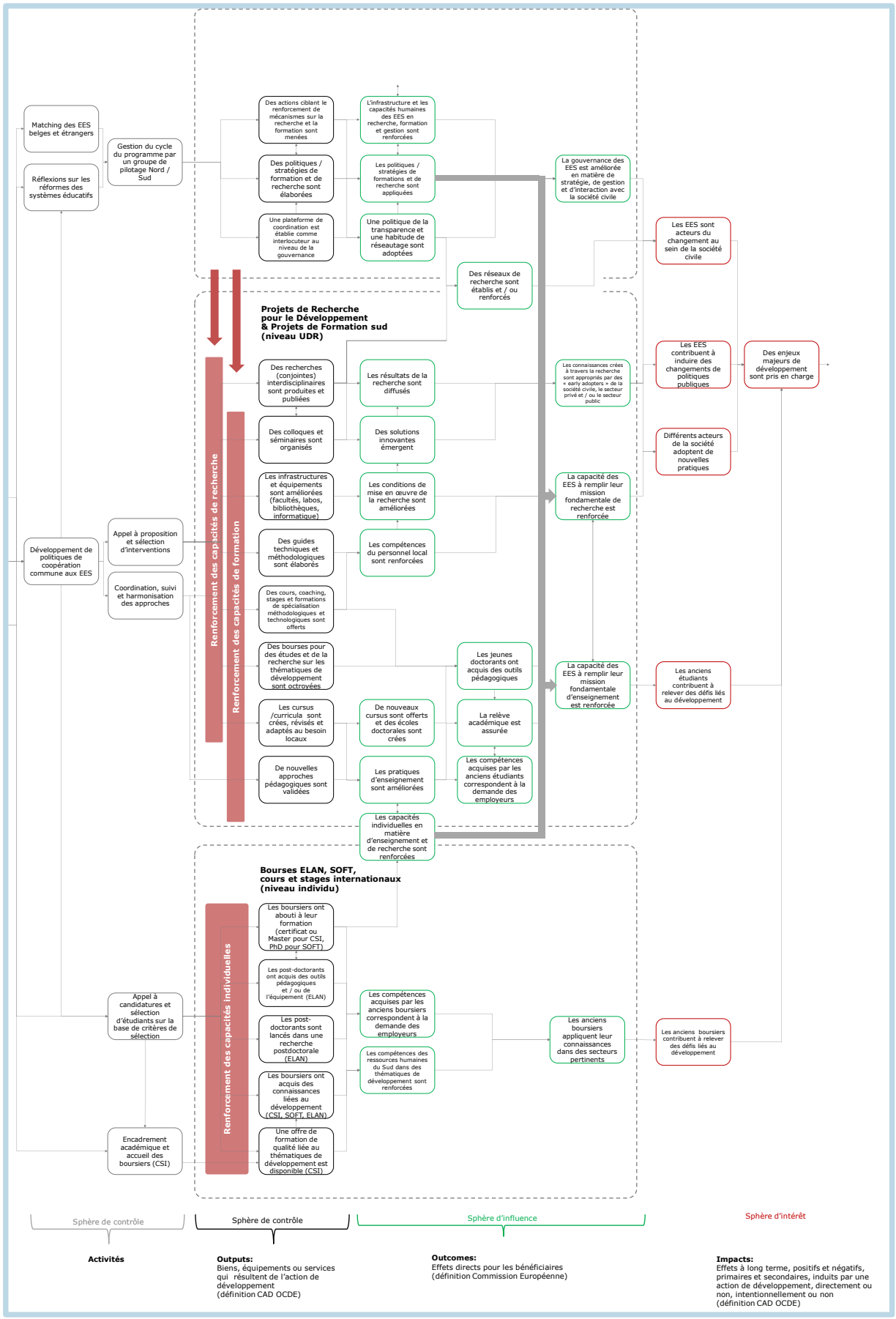
Les activités entreprises par l'ARES en matière de bourses comprennent l'appel à candidatures et la sélection des candidats. Pour le programme CSI, l'ARES s'implique également dans l'accueil des boursiers dès leur arrivée en Belgique et dans l'accompagnement académique.

La ToC de l'ARES implique **des synergies entre les différents types de coopération**. Par exemple, les capacités individuelles renforcées dans le domaine de l'enseignement et de la recherche peuvent être acquises grâce à une bourse (niveau individuel) et contribuer à l'amélioration des pratiques d'enseignement (au niveau des établissements d'enseignement supérieur et de leurs départements). Cette synergie est encouragée par le fait que lors de l'octroi de bourses d'études doctorales et post-doctorales, la priorité est donnée aux personnes qui ont déjà été impliquées dans un projet financé par l'ARES, et qui s'engagent à retourner dans leur université d'origine à l'issue de leur bourse.

Un autre exemple de synergie entre différents types de coopération réside dans le fait que la coopération institutionnelle et les projets contribuent à l'établissement ou au renforcement des réseaux de recherche. La coopération institutionnelle le fait au niveau stratégique en développant des politiques de recherche, alors que les projets le font au niveau opérationnel en produisant et en diffusant la recherche.

[9] Les bourses SOFT et ELAN ne seront pas examinées dans le cadre de cette évaluation. (voir le chapitre 2.2).

Figure 1 : Théorie du changement de l'ARES



Source : Syspons et Nuffic 2017

2.1.2 Théorie du changement VLIR-UOS

La coopération universitaire au développement dans le cadre du VLIR-UOS se compose de deux portefeuilles, celui du Sud et celui de la Belgique (voir figure 2). Le portefeuille du Sud comprend le financement de la coopération universitaire institutionnelle (CUI), des projets et des bourses d'études dans les pays du Sud. Le portefeuille belge – soumis à cette évaluation – comprend des bourses d'études pour les ressortissants des pays du Sud qui viennent en Belgique (Flandre).[10] Les deux portefeuilles ont pour objet de générer un impact global, à savoir l'amélioration des conditions de vie. Ci-dessous, la logique d'intervention du portefeuille Sud est d'abord présentée et la logique d'intervention du portefeuille belge est ensuite décrite.

Dans le portefeuille du Sud, les **impacts** escomptés sont :

- l'adoption de nouveaux services, connaissances et technologies par une population plus large,
- l'utilisation active de ressources humaines plus qualifiées dans les secteurs concernés, et
- l'habilitation des institutions partenaires à jouer leur rôle de moteur du changement en ce qui concerne leur triple mission de recherche, d'éducation et de vulgarisation.

Ces impacts sont destinés à découler de trois domaines dans lesquels le VLIR-UOS soutient des interventions et des bourses d'études dans les pays du Sud. Le premier domaine vise à renforcer les capacités de recherche, le deuxième à renforcer les capacités éducatives et le troisième à renforcer les capacités organisationnelles.

Pour atteindre les impacts ciblés, la ToC décrit que les outcomes suivants – et les outputs menant à ces résultats – sont destinés à être réalisés :

Dans le premier domaine visant à **renforcer *les capacités de recherche***, les **outcomes** escomptés sont le développement de nouvelles connaissances et technologies, puis leur adoption par les premiers utilisateurs. À cette fin, il convient de créer les conditions d'adoption par les premiers utilisateurs et par la population en général et de produire des publications de recherche et des manuels de formation de haute qualité. Ce dernier conduit également à la création de nouvelles connaissances et technologies qui sont adoptées par les premiers adoptants. En outre, ces publications et manuels de formation ainsi que les fonds de recherche collectés devraient conduire, d'une part, au renforcement des pratiques de recherche et, d'autre part, à l'amélioration des processus et des structures de recherche des institutions partenaires, ainsi qu'à l'amélioration des capacités humaines.

Pour atteindre ces outcomes escomptés, les **outputs** suivants sont financés. La mise en œuvre d'activités de vulgarisation, la collecte d'ensembles de données, la réalisation d'expériences ainsi que des bourses de maîtrise et de doctorat sont financées pour développer de nouvelles connaissances et technologies ainsi que des publications de recherche et des manuels de formation de haute qualité. Pour ces dernières, des activités de renforcement des capacités de recherche dans le domaine des méthodes de recherche sont également proposées. En outre, des capacités de recherche dans les domaines de la rédaction de propositions, de la gestion de la recherche et de l'entretien des laboratoires par le biais de formations sont mises en œuvre pour permettre aux institutions de lever des fonds de recherche.

Dans le deuxième domaine ciblant le **renforcement *des capacités de formation***, les **outcomes** escomptés sont des ressources humaines mieux qualifiées qui sont

[10] Le portefeuille belge complet de VLIR-UOS comprend en outre le programme Global Minds, un programme de doctorat et un programme de recherche d'appui aux politiques (Acropolis). Toutefois, ces programmes n'ont pas été sélectionnés comme unité d'analyse pour cette évaluation.

disponibles pour les secteurs pertinents et une meilleure employabilité des étudiants de l'établissement partenaire. À cette fin, il est estimé qu'il est nécessaire que des programmes d'études (accrédités) ciblés sur les besoins des secteurs et des étudiants concernés soient mis en œuvre et que les établissements partenaires disposent de processus et de structures éducatives améliorés ainsi que de meilleures capacités humaines. Ces réalisations devraient reposer sur trois piliers : la mise en œuvre de nouvelles formations, cours ou programmes de master, l'introduction, l'adaptation et la mise en œuvre de nouvelles méthodologies didactiques, pédagogiques et d'enseignement, ainsi que le développement et la mise en œuvre de programmes d'éducation basés sur la recherche. Dans ce contexte, la mise en œuvre de nouvelles formations, cours ou programmes de master et l'introduction, l'adaptation et la mise en œuvre de nouvelles méthodologies didactiques, pédagogiques et d'enseignement sont interdépendantes.

Les **outputs** visés dans ce domaine sont l'élaboration ou le renouvellement de programmes de formation, de cours ou de programmes de master pertinents pour le secteur, l'amélioration des méthodologies didactiques, pédagogiques et d'enseignement, l'offre de bourses de master et de doctorat et la réalisation de formations de courte durée pour les étudiants ou le personnel de recherche et d'enseignement. En outre, l'amélioration des processus de recherche dans le premier domaine sera prise en compte dans l'élaboration de programmes d'études et de programmes de maîtrise pertinents pour le secteur.

Dans le troisième domaine ciblant le **renforcement *des capacités organisationnelles***, l'outcome escompté implique que les établissements partenaires disposent de processus et de structures organisationnelles améliorées ainsi que de meilleures capacités humaines. Cela devrait alors contribuer à l'amélioration des capacités d'enseignement et de recherche des institutions partenaires (premier et deuxième domaine). L'amélioration des processus et des structures organisationnelles doit toutefois être obtenue par des efforts dans cinq domaines : premièrement, les systèmes de support tels que les systèmes de gestion, l'assurance qualité, la comptabilité, etc. doivent être mis en œuvre et utilisés ; deuxièmement, les structures de gouvernance ou de gestion des institutions partenaires doivent être renforcées ; troisièmement, les processus et les structures des institutions partenaires doivent être soutenus par les TIC (par exemple, l'apprentissage en ligne, les Big Data, etc.) ; quatrièmement, les bibliothèques et les laboratoires doivent être équipés de technologies de pointe ; cinquièmement, les politiques de transfert de technologie et d'innovation doivent être mises en œuvre.

Les capacités organisationnelles renforcées devraient être atteintes grâce aux **outputs** suivants dans ce domaine, à savoir le renforcement des systèmes de gestion de la qualité et des capacités de gestion des projets, la mise à niveau de l'infrastructure des institutions partenaires (laboratoires, bibliothèques, etc.) et l'amélioration des bureaux de transition technologique rapide (TTR).

Les **intrants** fournis pour la performance du portefeuille du Sud sont des moyens financiers et matériels ainsi que des ressources humaines. Les **activités** mises en œuvre sont les suivantes : le VLIR-UOS crée les conditions de synergies et de complémentarité, mène la procédure d'appel et la sélection des projets, et met en œuvre le suivi et l'évaluation. À cette fin, des opportunités dans les pays partenaires sont identifiées et des cadres de coopération universitaire sont développés et introduits.

Contrairement au portefeuille Sud, les **impacts** escomptés du portefeuille belge sont les suivants :

- que les boursiers diplômés interviennent en qualité d'agents du changement et contribuent à résoudre les défis du développement, ainsi que
- les organisations des secteurs concernés obtiennent de meilleurs résultats.

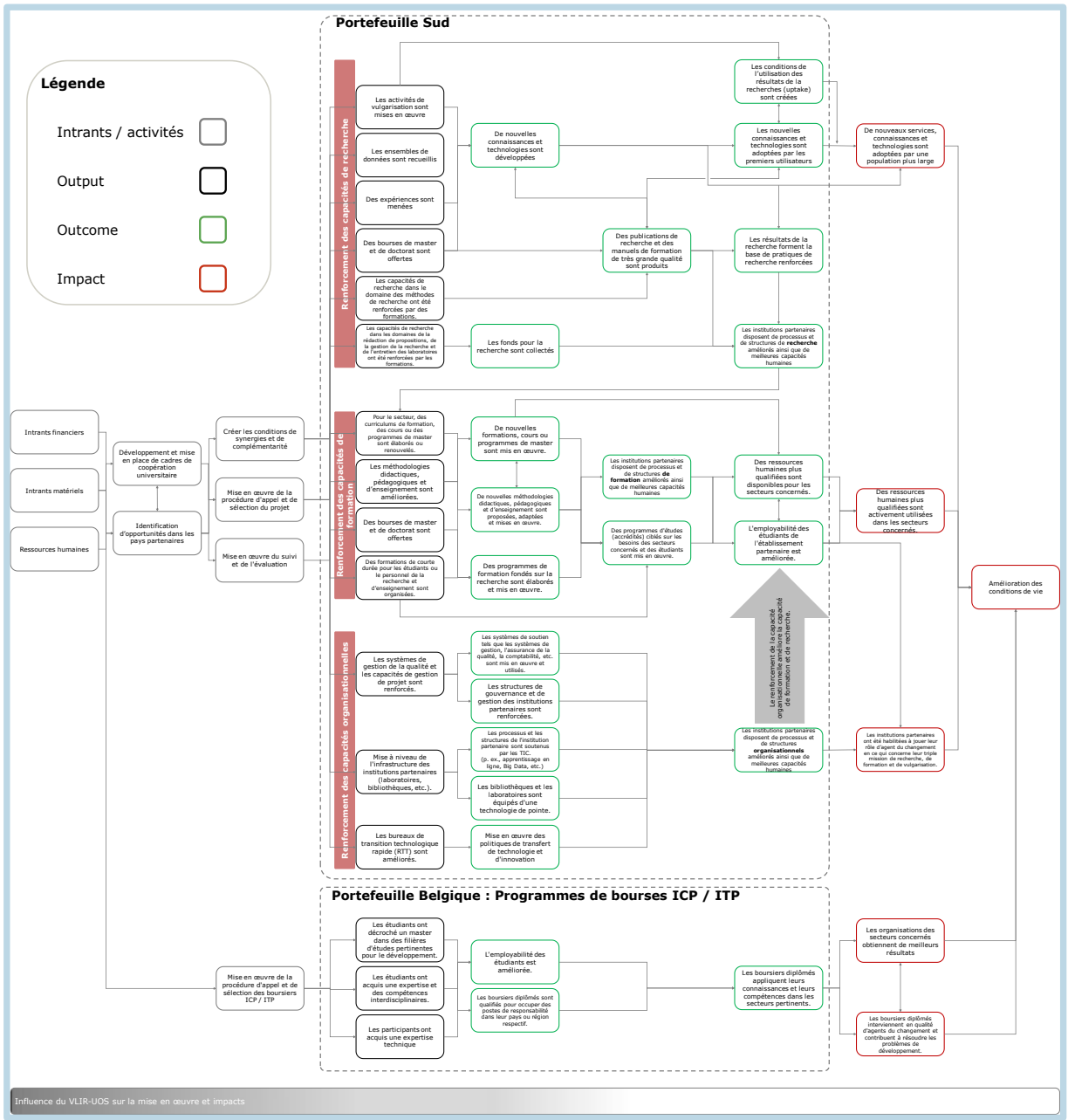
Les deux impacts s'influencent mutuellement : d'une part, l'action des boursiers diplômés engendre une amélioration des performances des organisations dans les secteurs concernés. D'autre part, des organisations plus performantes aident les boursiers diplômés à intervenir en qualité d'agents du changement et à résoudre les problèmes de développement.

Au niveau des **outcomes**, le portefeuille belge vise à ce que les boursiers diplômés appliquent leurs connaissances et leurs compétences dans les secteurs pertinents. Cela nécessite une qualification de ces boursiers diplômés afin qu'ils puissent occuper des postes de responsabilité dans leur pays ou région respectifs, et une meilleure employabilité des étudiants.

Pour ce faire, les **outputs** escomptés impliquent que les étudiants doivent avoir décroché un Master (ICP) ou un certificat dans des programmes pertinents pour le développement, et doivent avoir acquis une expertise et des compétences interdisciplinaires ainsi qu'une expertise technique.

Pour le portefeuille belge, les **intrants** fournis sont des moyens financiers et matériels ainsi que des ressources humaines. Les **activités** menées sont la mise en œuvre de la procédure d'appel et la sélection des boursiers ICP (International Courses Programme, Programme de cours internationaux) et ITP (International Training Programme, Programme international de formation).

Figure 2 : Théorie du changement du VLIR-UOS



Source : Syspons et Nuffic 2017

2.2 Instruments de l'ARES et du VLIR-UOS soumis à évaluation

2.2.1 Interventions de l'ARES et du VLIR-UOS

Selon les accords généraux de 1998, le VLIR-UOS et l'ARES peuvent mener des initiatives propres (IP) en coopération avec les départements des établissements d'enseignement supérieur des pays partenaires, et la coopération universitaire institutionnelle (CUI) avec des établissements entiers. Alors que les modalités de la CUI sont restées pratiquement inchangées, les noms et les modalités des interventions autrefois connues sous le nom d'initiatives propres ont évolué au fil des ans. Cela se reflète dans les différents types d'interventions qui ont été mises en œuvre par l'ARES et le VLIR-UOS et qui sont décrites en détail dans la section suivante.

Suite aux délibérations durant la phase initiale de l'évaluation, les types d'interventions suivantes du **VLIR-UOS** font l'objet de la présente évaluation. Ils ont été choisis parce qu'ils offrent le plus grand potentiel d'apprentissage pour l'avenir et sont les plus prometteurs en ce qui concerne l'évaluation de l'impact, selon les parties prenantes interrogées. En conséquence, l'unité d'analyse décrite dans les termes de référence – qui se composait uniquement de la coopération universitaire institutionnelle et des initiatives propres – a été élargie.

- Une **coopération universitaire institutionnelle (*Institutional University Cooperation*, IUC)**[11] est une coopération à long terme entre plusieurs universités ou collèges universitaires flamands et un établissement d'enseignement supérieur partenaire dans un pays du Sud, qui est réalisée au niveau institutionnel. L'objectif d'un IUC est de contribuer à modifier le rôle de l'EES dans le Sud en tant qu'acteur du développement, soutenant ainsi les changements en matière de développement et l'amélioration des performances de l'EES lui-même. Une IUC consiste généralement en un programme de pré-partenariat, deux phases de cinq ans et un retrait progressif de deux ans, tandis que la deuxième phase sera formulée au cours de la première phase. Au cours des deux phases quinquennales, l'intervention est subdivisée en un certain nombre de projets complémentaires qui exécutent des activités interdépendantes. Le processus de sélection d'un IUC est une procédure à deux volets : premièrement, la commission de sélection sélectionne les institutions éligibles à l'IUC en évaluant et en comparant les notes conceptuelles du Sud et en demandant aux commissions régionales de fournir des conseils contraignants. Cette sélection est transmise au Bureau UOS, qui procède à l'appariement des établissements d'enseignement supérieur flamands et méridionaux et à la formulation du programme IUC ; deuxièmement, des équipes conjointes dans le Sud et le Nord élaborent des propositions de programmes partenaires qui servent de base à la sélection finale par le Bureau UOS et la DGD.

- Un **projet Nord-Sud-Sud (*North-South-South Project*, NSS)** implique généralement au moins deux partenaires IUC de différents pays, mais pourrait également impliquer d'autres partenaires dans le pays ou la région. Il se déroule également au niveau institutionnel. Les NSS sont initiés par un partenariat IUC et leur durée d'un ou deux ans doit s'inscrire dans le cadre d'un IUC permanent. Les objectifs d'un NSS consistent à stimuler et soutenir les initiatives conjointes des EES partenaires de l'IUC, d'approfondir la coopération Sud-Sud entre eux et avec les homologues flamands, ainsi que d'encourager les échanges régionaux et mondiaux et le renforcement des capacités. Au cours de la procédure de sélection, les propositions de projet soumises par les chefs de projet actuels ou anciens de l'IUC, les membres de l'équipe et les coordinateurs de Flandre sont examinés par les commissions régionales.

- **Les projets TEAM** – anciennement appelés Initiatives propres (IP) – ont une durée maximale de cinq ans et se déroulent au niveau départemental. Ils suivent souvent une exploration ou un contact antérieur entre les départements de l'enseignement supérieur flamand et de l'enseignement supérieur du Sud. Les projets TEAM sont le fruit d'une initiative commune d'un ou plusieurs universitaires d'un pays partenaire et d'un ou plusieurs universitaires flamands. Dans le but de relever les défis régionaux, ils abordent des sujets de développement spécifiques ainsi que les besoins dans le domaine de la recherche et de la capacité éducative. Les propositions de projets doivent être soumises par

[11] La coopération universitaire institutionnelle de l'ARES est comparable à coopération universitaire institutionnelle de VLIR-UOS. Des différences peuvent être constatées en ce qui concerne le niveau d'impact souhaité, la fixation du cadre temporel et le cadre dans lequel les programmes sont intégrés. Pour faire la distinction entre les spécificités des instruments de chaque organisation, dans ce chapitre, l'acronyme anglais IUC est utilisé pour l'instrument de VLIR-UOS, et l'acronyme IUC pour l'instrument de l'ARES . Dans les chapitres suivants, le terme coopération institutionnelle est utilisé et l'acronyme CUI est utilisé pour une description qui englobe la coopération universitaire institutionnelle des deux organisations.

des professeurs d'une université flamande et sont examinées par les commissions régionales.

- **Les initiatives Sud (*South Initiatives*, SI)**[12] sont le plus petit type d'intervention financé par le VLIR-UOS, et ont une durée d'un à deux ans. Elles se déroulent également au niveau départemental. Un SI peut être autonome et devenir un projet TEAM ou un IUC par la suite. L'objectif des interventions est de soutenir la recherche actuelle ou passée, tandis que le contenu couvre une variété de sujets. L'intervention est initiée par des universitaires ou des conférenciers dans un pays en développement qui fait partie de la liste des pays du VLIR-UOS. Ils soumettent une proposition dans le cadre d'un appel d'offres en collaboration avec un universitaire ou un maître de conférences flamand. Les propositions de projets sont ensuite examinées par les commissions régionales.

La figure 3 donne un aperçu des principales caractéristiques des interventions VLIR-UOS décrites ci-dessus.

Figure 3 : Aperçu des types d'intervention VLIR-UOS faisant l'objet d'une évaluation[13]

	IUC	NSS	TEAM	SI
	Plan institutionnel		Niveau départemental	
Conduite	1997 - aujourd'hui	2005 – 2015	1997 - aujourd'hui	1997 - aujourd'hui
Durée	10 ans et phasing-out de 2 ans	1 à 2 ans pendant l'activité de l'IUC	Max. 5 ans	1 à 2 ans
Procédure de Sélection	Approche programme	Appels ouverts aux chefs de projet, aux membres de l'équipe et aux coordinateurs actuels et anciens flamands de l'IUC.	Appels concurrentiels	Appels concurrentiels
Focalisation	Contribution aux changements en matière de développement, amélioration des performances de l'EES partenaire et changement de son rôle en tant qu'acteur du développement.	Renforcement des échanges régionaux et mondiaux et renforcement des capacités, ainsi que initiatives conjointes des universités partenaires de l'IUC.	Renforcement des capacités de recherche et/ou de formation, en abordant les défis régionaux et les thèmes de développement spécifiques.	Soutien de la recherche actuelle ou passée, en ayant la possibilité de se transformer en intervention TEAM ou IUC ou de se maintenir comme intervention autonome.

Source : Base de données ARES et VLIR-UOS adaptée par Syspons 2017

Les types d'intervention possibles pour **l'ARES** ont également été discutés pour cette évaluation au cours de la phase de démarrage. Les interventions suivantes ont donc été retenues parce qu'elles offrent, dans le cas de l'ARES, le plus grand potentiel d'apprentissage pour l'avenir et sont les plus prometteuses en ce qui concerne l'évaluation de l'impact, selon les parties prenantes interrogées.

- Une **coopération universitaire institutionnelle (CUI)**[14] est une coopération entre un EES partenaire dans un pays du Sud et plusieurs universités ou collègues universitaires francophones belges, qui est réalisée au niveau institutionnel. L'objectif d'une CUI est d'améliorer le rôle de l'EES partenaire en tant qu'acteur du développement. En outre, l'EES francophone belge offre un soutien global pour les carrières académiques, l'éducation de qualité et la gestion universitaire à l'EES partenaire tout en encourageant son développement institutionnel. L'intervention se compose de différentes phases de cinq ans

[12] Comme convenu avec les parties prenantes concernées, seules les initiatives du Sud ayant généré des synergies avec les trois autres types d'interventions seront évaluées.

[13] Cette figure comprend un IUC avec le Kenya qui a commencé sa première phase en 1997 et deux IUC avec le Vietnam qui ont commencé en 1997 et 1998. Ces IUC ont été inclus dans la présente évaluation, faute de quoi le nombre de IUCpossibles du VLIR-UOS aurait été réduit d'un tiers.

[14] La coopération universitaire institutionnelle de l'ARES est comparable à coopération universitaire institutionnelle de VLIR-UOS. Des différences peuvent être constatées en ce qui concerne le niveau d'impact souhaité, la fixation du cadre temporel et le cadre dans lequel les programmes sont intégrés. Pour faire la distinction entre les spécificités des instruments de chaque organisation, dans ce chapitre, l'acronyme anglais IUC est utilisé pour l'instrument de VLIR-UOS, et l'acronyme IUC pour l'instrument de l'ARES . Dans les chapitres suivants, le terme coopération institutionnelle est utilisé et l'acronyme CUI est utilisé pour une description qui englobe la coopération universitaire institutionnelle des deux organisations.

combinant un certain nombre de projets mis en œuvre dans les EES partenaires qui ont déjà connu une collaboration avec des universités ou des collèges universitaires francophones belges. En 2014, la CUI a été rebaptisée Appui Institutionnel (AI). Au cours de la transition de CUI à AI, les interventions ont subi une période de transition d'un an appelée finalisation. L'ARES a nommé la CCD (Commission pour la coopération au développement) responsable de la préparation, de la mise en œuvre et du suivi de la CUI.

- **Les Projets d'Initiative propre (PIP)** étaient des interventions à court terme au niveau départemental entre un EES francophone et un EES partenaire dans le Sud. Le PIP visait à renforcer les capacités et les ressources locales du département de l'EES, en particulier en ce qui concerne la recherche (appliquée). La durée habituelle du PIP était de trois ans, mais elle pouvait être portée à quatre ans dans des cas exceptionnels. Les propositions de projet pour le PIP pouvaient être soumises par des universités francophones belges et ont été choisies par un comité de sélection composé d'un représentant de chaque université francophone. La sélection reposait sur des critères stratégiques et politiques et l'avis de comités d'experts. L'ARES a commencé à gérer le PIP en 1998 et l'a transformé en PIC avec des conditions modifiées en 2004 (voir ci-dessous).

- Le **Projet interuniversitaire ciblé (PIC)** a succédé au PIP et a également été mis en œuvre au niveau départemental. Dans le cadre d'un PIC, un EES d'un pays du Sud et un ou plusieurs EES de la partie francophone de la Belgique ont mené une initiative conjointe Nord-Sud portant sur un défi de la société locale. Dans certains cas, des partenaires non universitaires, comme les hôpitaux, étaient également associés. Chaque PIC a duré de trois à cinq ans[15]. L'appel pour un PIC a été lancé sur une base annuelle. Toutes les propositions de projets ont été révisées par un comité d'experts remettant des conseils sur leur pertinence scientifique, avant qu'un comité interne de l'ARES ne sélectionne les projets en fonction de critères politiques et stratégiques et de l'avis de l'expert.

- Les interventions du **Projet de Recherche pour le Développement (PRD)** et du **Projet de Formation Sud (PFS)** ont été introduites à l'ARES en 2013 et ont remplacé les PIP et les PIC. Elles sont également exécutées au niveau départemental. Il s'agit de projets conjoints Nord-Sud d'une durée de trois à cinq ans chacun. Le PRD et le PFS ont les mêmes modalités mais des objectifs différents : Alors que le PRD veut renforcer les capacités de recherche dans les établissements d'enseignement supérieur partenaires afin d'aborder les questions clés du développement local, national ou régional, le PFS soutient ou établit des capacités éducatives pour répondre aux besoins locaux, nationaux ou régionaux en matière de développement. Les interventions de PRD et de PFS font l'objet d'appels d'offres concurrentiels. Les propositions de projets sont sélectionnées par un comité mixte d'experts, composé de quatre experts généraux et de deux experts thématiques pour chaque projet, et par le comité interne de l'ARES dans lequel chaque université francophone belge est représentée.

La figure 4 donne un aperçu des principales caractéristiques des interventions de l'ARES décrites ci-dessus.

[15] Jusqu'en 2009, la durée maximale était de quatre ans (voir ARES Orientations stratégiques 2010, p. 10).

Figure 4 : Aperçu des types d'intervention de l'ARES faisant l'objet d'une évaluation

	CUI /IA	PIP	PIC	PRD	PFS
	Niveau institutionnel	Niveau départemental			
Conduite	1997 - aujourd'hui	1998-2003	2004 - 2012	2013 - aujourd'hui	2013 - aujourd'hui
Durée	10 ans et 1 an de période de transition vers l'AI (finalisation)	Max. 3 ans	3 à 5 ans	3 à 5 ans	3 à 5 ans
Procédure de Sélection	Approche programme	Appels concurrentiels	Appels concurrentiels	Appels concurrentiels	Appels concurrentiels
Focalisation	Amélioration de la performance des EES partenaires répondant aux facteurs limitants dans leur rôle d'acteurs du développement et apportant un soutien global.	Renforcement de la recherche, des capacités et des ressources locales	Renforcement des capacités éducatives/de recherche et du rôle des EES partenaires en tant qu'acteurs du développement, ciblant un enjeu de la société locale.	Renforcement des capacités de recherche et/ou de diffusion des connaissances dans un établissement d'enseignement supérieur partenaire, répondant à un enjeu de développement	Renforcement des capacités éducatives en soutenant ou en créant une formation dans un EES partenaire, répondant à un besoin éducatif.

Source : Base de données ARES et VLIR-UOS adaptée par Syspons 2017

Au total – en comptant l'ARES et le VLIR-UOS –, 178 interventions dans les pays sélectionnés des termes de référence ont été mises en œuvre. Ceci inclut également trois IUC de VLIR-UOS, qui ont commencé leur première phase avant l'an 2000.[16] Au cours de cette période, les universités membres du VLIR-UOS ont mis en œuvre ou sont encore en train de mettre en œuvre 129 interventions, tandis que les universités membres de l'ARES ont mis en œuvre 49 interventions (voir figure 5).

[16] Cela inclut un IUC avec le Kenya qui a commencé sa première phase en 1997 et deux IUC avec le Vietnam qui ont commencé en 1997 et 1998. Cela est également illustré dans les tableaux. Ces IUC ont été inclus dans la présente évaluation, faute de quoi le nombre de IUC possibles du VLIR-UOS aurait été réduit d'un tiers.

Figure 5 : Interventions faisant l'objet de l' évaluation, par année de démarrage, VLIR-UOS et ARES, de 2000 à 2014 dans les pays sélectionnés.

	VLIR-UOS					ARES					
Année d'admission (pays faisant l'objet d'une évaluation)	IUC 10 ans + 2 ans phasing out	NSS 1 à 2 ans pendant l'IUC	TEAM max. 5 ans	SI 1 à 2 ans	Total	CUI 10 ans + 1 an de finalisation	PIP max. 3 ans	PIC 3 à 5 ans	PRD 3 à 5 ans	PFS 3 à 5 ans	Total
1997	2				**2**						**0**
1998	1				**1**						**0**
1999					**0**						**0**
2000			5		**5**		2				**2**
2001			4		**4**		2				**2**
2002			3		**3**		1				**1**
2003	2		1	2	**5**	5	1				**6**
2004			3	2	**5**			4			**4**
2005		1	1	2	**4**			4			**4**
2006		1	2	4	**7**			3			**3**
2007	2	1	2	1	**6**			6			**6**
2008			5		**5**			2			**2**
2009		4	4	1	**9**			2			**2**
2010			3		**3**			4			**4**
2011		5	5	4	**14**			1			**1**
2012				10	**10**			5			**5**
2013	2		4	10	**16**				3	1	**4**
2014		9		21	**30**				1	2	**3**
Nombre total d'interventions pour tous les pays	**9**	**21**	**42**	**57**	**129**	**5**	**6**	**31**	**4**	**3**	**49**

Source : Base de données ARES et VLIR-UOS adaptée par Syspons 2017

Ces interventions sont réparties comme suit entre les pays sélectionnés pour le VLIR-UOS et l'ARES. À Cuba et en Éthiopie, les universités membres du VLIR-UOS ont mis en œuvre 35 et 38 interventions respectivement. De plus, 15 interventions ont été mises en œuvre au Kenya. Au Vietnam, les universités membres du VLIR-UOS ont conclu 41 interventions, tandis que les universités membres de l'ARES en ont mis 19 en œuvre. En outre, les universités membres de l'ARES ont également mis en œuvre 21 et 9 interventions en RD du Congo et au Bénin (voir la figure 6).

Figure 6 : Interventions faisant l'objet de l'évaluation, par pays, VLIR-UOS et ARES, de 2000 à 2014.

	VLIR-UOS					ARES					
	IUC 10 ans + 2 ans phasing out	NSS 1 à 2 ans pendant l'IUC	TEAM max. 5 ans	SI 1 à 2 ans	Total	CUI 10 ans + 1 an de finalisation	PIP max. 3 ans	PIC 3 à 5 ans	PRD 3 à 5 ans	PFS 3 à 5 ans	Total
Bénin						1	1	4	2	1	**9**
Cuba	2	2	15	16	**35**						
RDC						2	1	16	1	1	**21**
Éthiopie	2	13	12	11	**38**						
Kenya	2	2	6	5	**15**						
Vietnam	3	4	9	25	**41**	2	4	11	1	1	**19**
Nombre total d'interventions pour les pays concernés	**9**	**21**	**42**	**57**	**129**	**5**	**6**	**31**	**4**	**3**	**49**

Source : Base de données ARES et VLIR-UOS adaptée par Syspons 2017

2.2.2. Bourses d'études de l'ARES et du VLIR-UOS

L'un des principaux instruments du VLIR-UOS et de l'ARES est l'attribution de bourses individuelles accordées à des ressortissants du Sud qui viennent en Belgique pour un master ou un programme de formation. Le VLIR-UOS et l'ARES octroient également d'autres types de bourses individuelles, qui ne seront toutefois pas prises en compte dans cette évaluation parce qu'elles ne contribueraient pas au potentiel d'apprentissage de l'évaluation pour la programmation future ou sont très étroitement liées aux projets financés.[17] Outre les bourses individuelles, les deux organisations de coordination accordent également des bourses dans le cadre de projets ou de coopérations institutionnelles. Toutefois, ces bourses sont étroitement liées aux objectifs des interventions respectives et sont donc évaluées dans le cadre des interventions sélectionnées (voir le chapitre 4).

En ce qui concerne les bourses individuelles, la présente évaluation tient compte des bourses accordées entre les mois de janvier 2008 et de décembre 2016. Initialement, les termes de référence précisaient que les bourses accordées de 2010 à 2014 devraient faire l'objet de cette évaluation. Sur la base des préférences formulées au cours de la phase de démarrage par les parties prenantes, il a toutefois été décidé d'étendre la période couverte par l'évaluation afin de pouvoir collecter des données plus pertinentes sur les impacts de ces bourses. Étant donné que l'admission en 2008 est la première année pour laquelle les deux organisations de coordination disposent des coordonnées de tous les boursiers, l'évaluation tiendra compte de toutes les bourses à partir de cette année 2008.

En ce qui concerne le **VLIR-UOS**, les programmes de bourses individuels suivants seront analysés dans le cadre de cette évaluation :

- Le **Programme des cours internationaux (International Courses Programme, ICP)** offre des bourses d'études pour les étudiants en Master. Chaque année, le VLIR-UOS accorde des bourses d'études à 150 à 250 ressortissants du Sud, qui ont le choix entre 15 programmes de Master différents.[18] Les bourses pour les programmes de Master sont accordées pour des Masters d'un et de deux ans. Le contenu des programmes de Master couvre une variété de questions, allant des questions scientifiques comme les biostatistiques, l'assainissement environnemental et les ressources foncières physiques aux études concernant le développement et sa relation avec la gouvernance et la mondialisation. La sélection pour les programmes de Master repose sur des critères de sélection qui tiennent compte de la nationalité du candidat – qui doit faire partie de la liste des pays pour les bourses du VLIR-UOS[19] –, de l'âge des candidats[20], de leurs antécédents professionnels, s'ils possèdent ou non un diplôme d'études supérieures, ainsi que de leur compatibilité avec d'autres financements du VLIR-UOS. En outre, le VLIR-UOS donne la priorité aux candidats qui sont employés dans des organisations au moment de leur candidature. Les universités auxquelles les étudiants en Master postulent établissent un classement des candidats sur la base du mérite académique, des critères susmentionnés et de leurs propres critères. Ce classement est soumis au VLIR-UOS, qui attribue la bourse.

[17] Pour le VLIR-UOS, il s'agit des bourses du Programme de cours internationaux pour doctorants (ICP PhD), pour l'ARES il s'agit du programme Élan post-doctoral (Bourses post-doctorales Élan) et du soutien à la finalisation de thèse (SOFT).

[18] Le nombre de bourses pour le PIC est calculé en tenant compte du nombre de programmes de maîtrise disponibles (15) et du nombre de bourses par maîtrise (10 à 16).

[19] Jusqu'en 2017, la liste des pays du VLIR-UOS comprenait 54 pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine. La liste comprend désormais 31 pays et peut être consultée à l'adresse suivante : http://www.vliruos.be/en/scholarships/scholarships-to-study-in-flanders,-belgium/requisites-and-criteria-to-get-a-scholarship/.

[20] Pour les Masters initiaux, l'âge maximum d'un candidat est de 35 ans, tandis que pour les Masters avancés, l'âge maximum est de 40 ans.

- Les bourses **ITP (*International Training Programme*)** sont des bourses de formation professionnelle à court terme pour les étudiants des pays du Sud. Au cours de la période d'évaluation, VLIR-UOS a financé 70 bourses ITP par an, qui ont été réparties entre quatre à sept programmes de formation différents chaque année. La durée des bourses a ainsi varié de un à six mois selon la formation. Les thèmes de ces formations au cours de la période d'évaluation couvraient une variété de sujets allant du « matériel d'apprentissage audiovisuel » à la « technologie pour la gestion intégrée de l'eau » en passant par « l'apiculture pour la réduction de la pauvreté » et « la technologie pour la gestion intégrée de l'eau ». En ce qui concerne le processus de sélection, des critères identiques à ceux valant pour le PIC s'appliquent. La seule différence réside dans le fait que l'âge maximum des candidats est de 45 ans et qu'ils doivent avoir une expérience professionnelle dans le domaine concerné de la formation.

- Les bourses **STI (*Short Training Initiatives*)** sont des bourses d'études pour des formations de courte durée destinées aux chargés de cours et aux chercheurs[21]. Au cours de la période d'évaluation, le VLIR-UOS a financé au moins 48 bourses chaque année. Celles-ci sont réparties entre quatre STI différentes. VLIR-UOS accorde les bourses d'études pour la durée de la formation, qui dure généralement entre sept et 14 jours. Les formations portent sur des sujets pertinents pour le développement d'un des pays partenaires du VLIR-UOS, par exemple, la formation sur l'analyse des mycotoxines, le transfert de connaissances sur la transformation du cacao et du chocolat ou la sécurité routière dans les pays d'Asie et d'Amérique latine. Contrairement au PCI et au PIF, les bénéficiaires de bourses STI sont sélectionnés uniquement par l'organisation qui met en œuvre la STI.

En ce qui concerne **ARES**, les programmes de bourses individuels suivants seront analysés dans le cadre de cette évaluation :

- Les **cours internationaux (CI)** sont des bourses de master prévues pour les études dans les universités francophones belges. Chaque année, l'ARES octroie 150 bourses qui sont réparties entre 12 programmes de Master différents. Les bourses sont accordées pour des programmes de Master d'un an. Ce programme de bourses se concentre sur les défis spécifiques du développement dans les pays partenaires et couvre des sujets allant de la santé publique à la gestion des transports en passant par la micro-finance. En ce qui concerne les critères et le processus de sélection, les candidats doivent être ressortissants de pays spécifiques d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine.[22] En outre, ils doivent être âgés de moins de 40 ans, avoir un diplôme d'études supérieures, avoir une expérience professionnelle de deux ans au moins et fournir un document indiquant l'intention de leur employeur de les employer à nouveau à la fin de leur maîtrise.

- **Les stages internationaux (SI)** sont des formations pratiques à court terme également dispensées par les universités francophones belges. Chaque année, l'ARES finance 70 bourses qui sont réparties sur cinq formations au total. Les boursiers sont généralement financés pour la durée de la formation, qui peut durer de deux à quatre mois. À l'instar du CI, le SI se concentre également sur les défis du développement dans les pays partenaires et couvre une gamme similaire de sujets. Les critères de sélection sont également similaires à ceux du CI. La seule différence réside dans le fait que les candidats doivent être âgés de moins de 45 ans pour pouvoir introduire une demande.

[21] À partir de 2017, VLIR-UOS a subsumé le programme STI et le programme ITP sous le programme ITP, qui dure maintenant de 14 jours à trois mois.

[22] Pour la liste complète, voir le site web de l'ARES : https://www.ares-ac.be/fr/cooperation-au-developpement/bourses/masters-et-stages-en-belgique#02-critères-de-recevabilité-rules-of-selection.

Pendant la période de l'évaluation, 3111 personnes au total ont reçu une bourse du VLIR-UOS tandis que 1885 ont reçu une bourse de l'ARES (voir figure 7).[23] Au cours de la même période, 1846 candidates ont reçu une bourse d'études par rapport à 3140 hommes.[24]

Figure 7 : Bourses individuelles évaluées de tous les pays, par année d'admission, VLIR-UOS et ARES, de 2008 à 2016

Année d'admission	Bourses VLIR-UOS				Bourses ARES		
	International Courses Programme (ICP)	International Training Programme (ITP)	Short Training Initiatives (KOI/STI)	Total	Cours Internationaux (CI)	Stages Internationaux (SI)	Total
2008	170	64	100	**334**	143	70	**213**
2009	202	78	139	**419**	148	68	**216**
2010	168	80	78	**326**	135	68	**203**
2011	179	61	44	**284**	139	68	**207**
2012	179	72	80	**331**	137	64	**201**
2013	42	57	72	**171**	139	59	**198**
2014	195	89	73	**357**	146	65	**211**
2015	183	106	146	**435**	155	67	**222**
2016	178	113	163	**454**	151	63	**214**
Nombre total de bourses d'études	**1496**	**720**	**895**	**3111**	**1293**	**592**	**1885**

Source : Base de données ARES et VLIR-UOS adaptée par Syspons 2018

2.3 Groupes cibles de l'ARES et du VLIR-UOS

Les interventions de l'ARES et du VLIR-UOS sont mises en œuvre par différentes parties prenantes qui assument des rôles et responsabilités distinctes au sein du processus de mise en œuvre. Les parties prenantes se distinguent par conséquent par leurs fonctions et sont définies comme suit aux fins de la présente évaluation :

- Les **organisations responsables** assument la responsabilité institutionnelle de la mise en œuvre des interventions respectives.
- **Les intermédiaires** sont des parties prenantes ou des organisations qui ne sont pas la cible d'une intervention mais qui jouent un rôle important dans la réalisation des objectifs généraux et des impacts de l'intervention au niveau des bénéficiaires.
- **Les bénéficiaires indirects** sont des personnes au sein des organisations responsables qui bénéficient des activités des interventions respectives, mais qui servent de médiateurs pour atteindre les objectifs et les impacts globaux des interventions ; par exemple, ils reçoivent des bourses ou des formations pour améliorer les capacités des bénéficiaires directs ou pour obtenir l'impact prévu au niveau des bénéficiaires finaux.
- **Les bénéficiaires** directs sont des organisations ou, dans le cas de bourses individuelles, des personnes qui devraient principalement bénéficier des interventions respectives.
- **Les bénéficiaires finaux** sont des personnes extérieures aux organisations responsables qui devraient bénéficier des interventions respectives**.**

[23] Les chiffres présentés ici diffèrent légèrement de ceux présentés dans le rapport initial, car les admissions de 2015 et 2016 n'avaient pas été incluses. De plus, au cours de la préparation des listes pour l'enquête en ligne, les doublons et celui qui refusait la bourse ont été éliminés.

[24] Dans le cas de dix bénéficiaires, le sexe n'était pas précisé dans la liste A.

En utilisant ces définitions, les organisations responsables, les intermédiaires et les bénéficiaires suivants peuvent être distingués dans les interventions analysées dans le cadre de cette évaluation :

- Les universités belges et les universités partenaires sont **des organisations responsables qui mettent en œuvre ensemble les interventions respectives.** Elles partagent la responsabilité de la mise en œuvre des interventions et sont responsables vis-à-vis de l'ARES ou du VLIR-UOS.

- **Les organisations** intermédiaires ou les parties prenantes peuvent être, par exemple, des hôpitaux ou des organisations d'agriculteurs qui offrent un cadre permettant d'atteindre les objectifs et les impacts prévus des interventions respectives.

- Les **bénéficiaires indirects** sont les employés des universités partenaires qui reçoivent des bourses et des formations dans le cadre des interventions afin d'améliorer les capacités de leurs universités ou d'avoir un impact au niveau des bénéficiaires finaux.

- Les **bénéficiaires directs** sont les universités partenaires, car leurs capacités devraient être augmentées grâce à l'intervention.

- Les **bénéficiaires finaux** sont des groupes ou des personnes en dehors des universités partenaires dont les conditions de vie devraient être améliorées (par exemple, en termes de revenus) par l'intervention. En outre, les diplômés des universités partenaires peuvent également être des bénéficiaires finaux, car ils devraient bénéficier des capacités accrues de l'université partenaire respective.

3. Évaluabilité de la Coopération universitaire belge

Par rapport à d'autres canaux de la coopération belge au développement, on dispose de données moins utiles pour démontrer l'efficacité et l'impact de la coopération universitaire belge d'une manière rigoureuse et crédible (SES, 2016, p. 20). Par le passé, d'autres évaluations se limitaient à des approches qualitatives, rarement complétées par des méthodes quantitatives ou qualitatives rigoureuses. Une des raisons résulte du fait que la coopération universitaire vise souvent des changements au niveau organisationnel par le biais de mesures de développement des capacités (Mawer, 2014). De plus, on utilise souvent des définitions différentes de l'impact dans le cadre de la coopération universitaire au développement (Hearn & Buffardi, 2016).

Par conséquent, un des principaux objectifs de cette évaluation était d'analyser l'évaluabilité de la coopération universitaire belge pour combler ces lacunes, tant au niveau de l'approche méthodologique que de la définition pratique de l'impact. À cet égard, la tâche de l'évaluation consistait à proposer des approches méthodologiques pertinentes et réalisables pour évaluer le fonctionnement des théories du changement sous-jacentes au sein de la coopération universitaire belge et les résultats qui en découlent.

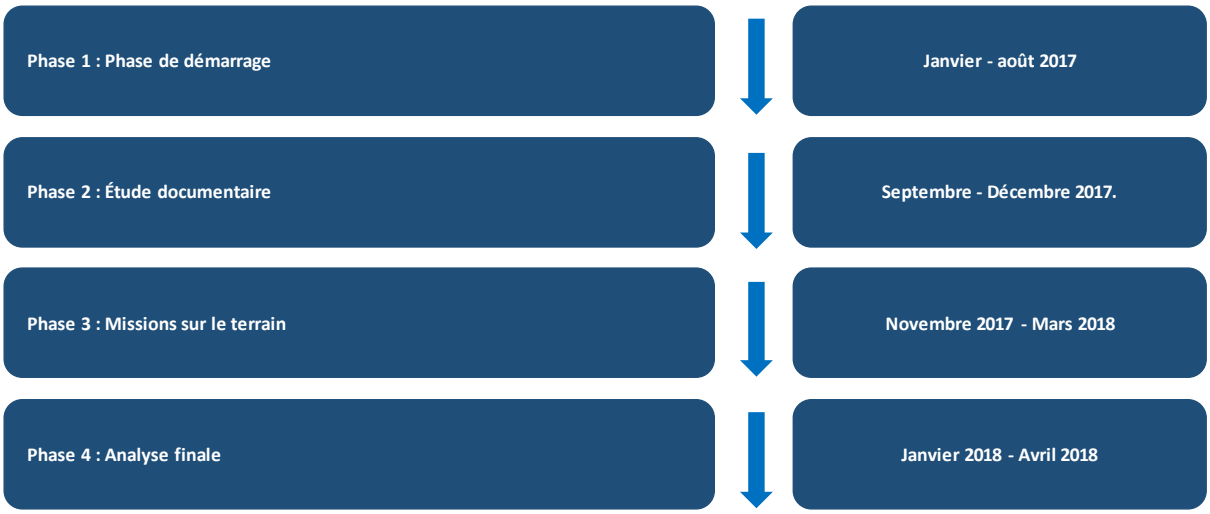
À cette fin, une analyse des documents et des données pertinentes, une revue de la littérature, une cartographie des interventions des types d'interventions mises en œuvre entre 2000 et 2014, ainsi qu'un séminaire académique sur l'évaluabilité de la coopération universitaire belge avec 28 participants issus du monde académique et de la pratique, ont été menés. Cette étude a été complétée par une enquête selon la méthode Delphi auprès de 16 experts et une enquête en ligne sur la définition de l'impact.

Sur la base de ces données et informations collectées, il est possible de tirer des conclusions valables concernant l'évaluabilité de la coopération universitaire belge au développement.

3.1 Conception et méthodologie de l'évaluation

L'appréciation de l'évaluabilité de la coopération universitaire belge a été intégrée dans les quatre phases suivantes de l'évaluation :[25]

[25] Une description détaillée de la conception et de la méthodologie de l'évaluation figure dans le rapport initial à l'annexe B.



Source : Syspons et Nuffic 2018

Le point de départ de l'appréciation de l'évaluabilité de la coopération belge au développement au cours de la **phase de démarrage** était une **recherche documentaire**, qui comprenait une analyse des documents réglementant la coopération belge au développement et les acteurs institutionnels, des évaluations précédentes de la coopération belge au développement, des documents stratégiques des deux organisations de coordination VLIR et ARES, ainsi que de la documentation sur leurs interventions. Cette recherche documentaire a donné à l'équipe d'évaluation une compréhension globale du fonctionnement du VLIR-UOS et de l'ARES et de la manière dont il s'inscrit dans le contexte plus large de la coopération belge au développement. Elle a été complétée par une **cartographie des interventions** qui a fourni une vue d'ensemble des projets et des partenariats à long terme évalués. Dans cette cartographie des interventions, les 121 interventions sélectionnées qui ont été mises en œuvre entre 2000 et 2014 ont été analysés.

De plus, nous avons effectué une **analyse de la littérature** sur le développement des capacités et l'évaluation de l'impact de la coopération universitaire au développement afin de tenir compte des spécificités de ces formes de coopération dans l'appréciation de l'évaluabilité.

Parallèlement à la recherche documentaire, l'équipe d'évaluation a mené des **entretiens exploratoires** avec le SES, la DGD, ainsi qu'avec le personnel du VLIR-UOS et de l'ARES et des représentants d'universités belges ayant de l'expérience dans la mise en œuvre d'interventions avec des partenaires du Sud. Les entretiens exploratoires ont contribué à une meilleure compréhension des attentes des parties prenantes à l'égard de l'évaluation et ont mis en évidence les aspects auxquels l'évaluation et l'appréciation de l'évaluabilité devraient accorder une attention particulière. En outre, ils ont permis à l'équipe d'évaluation de mieux comprendre le type d'impact que les organisations de coordination et leurs membres entendent obtenir dans le domaine de la coopération au développement. Enfin, ces entretiens ont mis en lumière le rôle que jouent les différents instruments (bourses et interventions) dans la réalisation des impacts escomptés.

Sur la base de la recherche documentaire et des entretiens exploratoires, l'équipe d'évaluation a élaboré des **théories du changement** pour le VLIR-UOS et l'ARES au niveau organisationnel. Un **atelier** a été organisé avec chaque organisation pour présenter, discuter et finaliser la théorie du changement. Les versions finales de la théorie du changement sont expliquées au chapitre 2.1.

Sur la base des étapes précédentes, Syspons et Nuffic ont développé et mené une **enquête sur la définition de l'impact** parmi le personnel et les universités membres du VLIR-UOS et de l'ARES afin de structurer le débat avec les principales parties prenantes sur la manière dont l'impact est formellement défini dans le contexte de la coopération belge au développement dans le domaine de la coopération universitaire. Dans le cadre de cette enquête, 692 personnes ont été contactées, et 253 ont participé.

Cela représente un taux de réponse de 38 %. En raison de la taille très différente des sous-groupes[26], tous les résultats ont été analysés par organisation de coordination et par fonction des répondants.

De plus, le processus d'évaluation a engagé la communauté académique et les experts en évaluation de Belgique et de l'étranger dans l'exploration de la faisabilité et de l'adéquation de différents modèles d'évaluation et approches méthodologiques. L'évaluabilité des bourses d'études et de la coopération institutionnelle dans le domaine de l'enseignement supérieur a fait l'objet d'une **enquête selon la méthode Delphi** auprès de 16 experts en trois cycles. Les sujets abordés comprenaient entre autres la faisabilité d'approches rigoureuses, le développement des capacités institutionnelles dans le contexte de l'enseignement supérieur ainsi que des considérations à prendre en compte pour la reconstruction d'une base de référence concernant la situation des universités dans les pays en développement.

La réflexion avec la communauté académique et les experts en évaluation a été approfondie lors d'un **séminaire académique** sur l'évaluabilité de la coopération dans l'enseignement supérieur, qui a réuni 28 participants et qui s'est tenu à Bruxelles le 19 avril 2017. Ce séminaire comprenait des présentations d'experts en évaluation, des discussions en groupes de travail sur l'évaluabilité des bourses d'études, des projets et des partenariats à long terme sur la base de cas, ainsi que des discussions en plénière.

Les résultats des étapes précédentes ont servi de base à l'élaboration d'un cadre pour **l'appréciation théorique et pratique de l'évaluabilité.** Le cadre élaboré pour l'appréciation théorique de l'évaluabilité était fondé sur un système de notation pour chacune des 121 interventions évaluées, s'appuyant sur étude antérieure commandée par le SES (2016). L'agrégation des évaluations des interventions individuelles a permis d'analyser l'évaluabilité théorique à différents niveaux.

En outre, sur la base des résultats de l'appréciation théorique de l'évaluabilité, l'équipe d'évaluation a élaboré la conception de l'évaluation et l'approche méthodologique pour cette évaluation et l'ont documentée dans le **rapport initial** (voir annexe B).

Sur la base des résultats de l'appréciation théorique de l'évaluabilité, 14 interventions ont été sélectionnées par le comité d'accompagnement pour faire l'objet d'une appréciation pratique de l'évaluabilité durant la **phase d'étude documentaire.** Ces interventions ont ensuite été évaluées en fonction de leur évaluabilité pratique lors des missions exploratoires. Les résultats de l'appréciation pratique de l'évaluabilité ont ensuite été utilisés pour sélectionner les interventions finales pour la **phase de missions sur le terrain.**[27]

Dans une étape suivante, l'équipe d'évaluation a élaboré des **approches méthodologiques spécifiques pour chaque intervention sélectionnée** pour les missions sur le terrain (voir chapitre 4.1.1.1 et annexe C) et a ainsi testé la faisabilité de ces approches dans les missions sur le terrain. Les résultats de ces tests de faisabilité ont été systématisés et évalués lors d'un **atelier interne** auquel ont participé tous les experts de l'équipe d'évaluation. De plus, les résultats ont été documentés dans le rapport final.

[26] Les groupes invités à l'enquête comprenaient : Les membres du personnel ARES/VLIR-UOS, les membres du Groupe Technique/ICOS, les membres de la commission et le personnel universitaire associé. Dans le cas du VLIR-UOS, des membres du BUOS et des vice-recteurs ont également été inclus. En chiffres absolus, le groupe des répondants potentiels ainsi que celui des répondants réels du personnel universitaire associé étaient beaucoup plus grands que tous les autres groupes combinés (répondants potentiels ARES : 348 vs. 31, VLIR-UOS : 259 vs. 53 ; répondants réels ARES : 116 vs. 18, VLIR-UOS : 91 vs. 37).

[27] Une approche méthodologique détaillée pour l'appréciation de l'évaluabilité est disponible dans le rapport d'étude.

3.2 Résultats de l'appréciation de l'évaluabilité

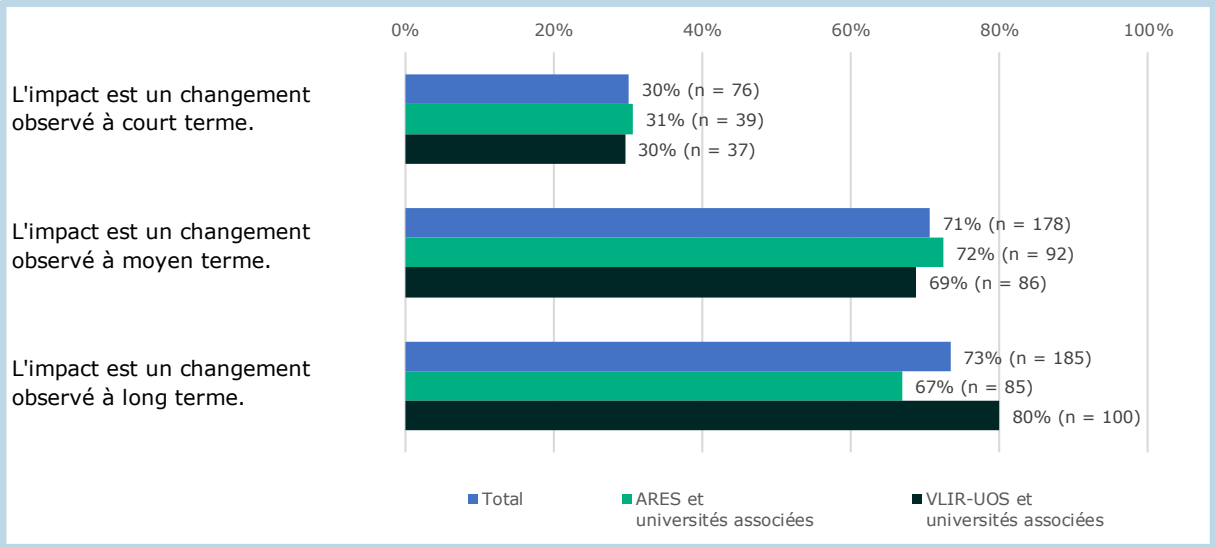
Les résultats de l'évaluation concernant l'évaluabilité des interventions de l'ARES et du VLIR-UOS sont présentés ci-après. Tout d'abord, une analyse des définitions utilisées de la notion d'impact pour la coopération universitaire belge au développement est présentée. Les résultats de l'appréciation théorique et pratique de l'évaluabilité sont ensuite décrits, sur la base d'une cartographie des interventions englobant les 121 interventions sélectionnées de l'ARES et du VLIR-UOS au cours de la période allant de 2000 à 2014.

3.2.1 Définition de l'impact

Selon les termes de référence, aucun débat structuré sur le concept d'impact dans le cas de la coopération universitaire belge au développement n'a été mené avant la réalisation de cette évaluation (SES, 2016, p. 21). En outre, un consensus ne peut être atteint si l'impact, par exemple, doit être défini en termes de recherche et/ou de capacité éducative ou, par exemple, au niveau individuel ou institutionnel (Ibid., p. 21).

Dans ce contexte, Syspons et Nuffic ont réalisé une enquête auprès de l'ARES, du VLIR-UOS et de leurs universités associées afin de déterminer les types de définitions d'impact actuellement utilisés par les praticiens dans ce secteur. Lorsqu'on examine les résultats de cette enquête, il devient évident que l'impact en termes temporels dans ce secteur est défini comme un changement observé à moyen ou long terme. Alors que 71 % des répondants considèrent qu'il s'agit d'un changement observé à mi-parcours, 73 % le considèrent également comme un changement à long terme (voir la figure 8).

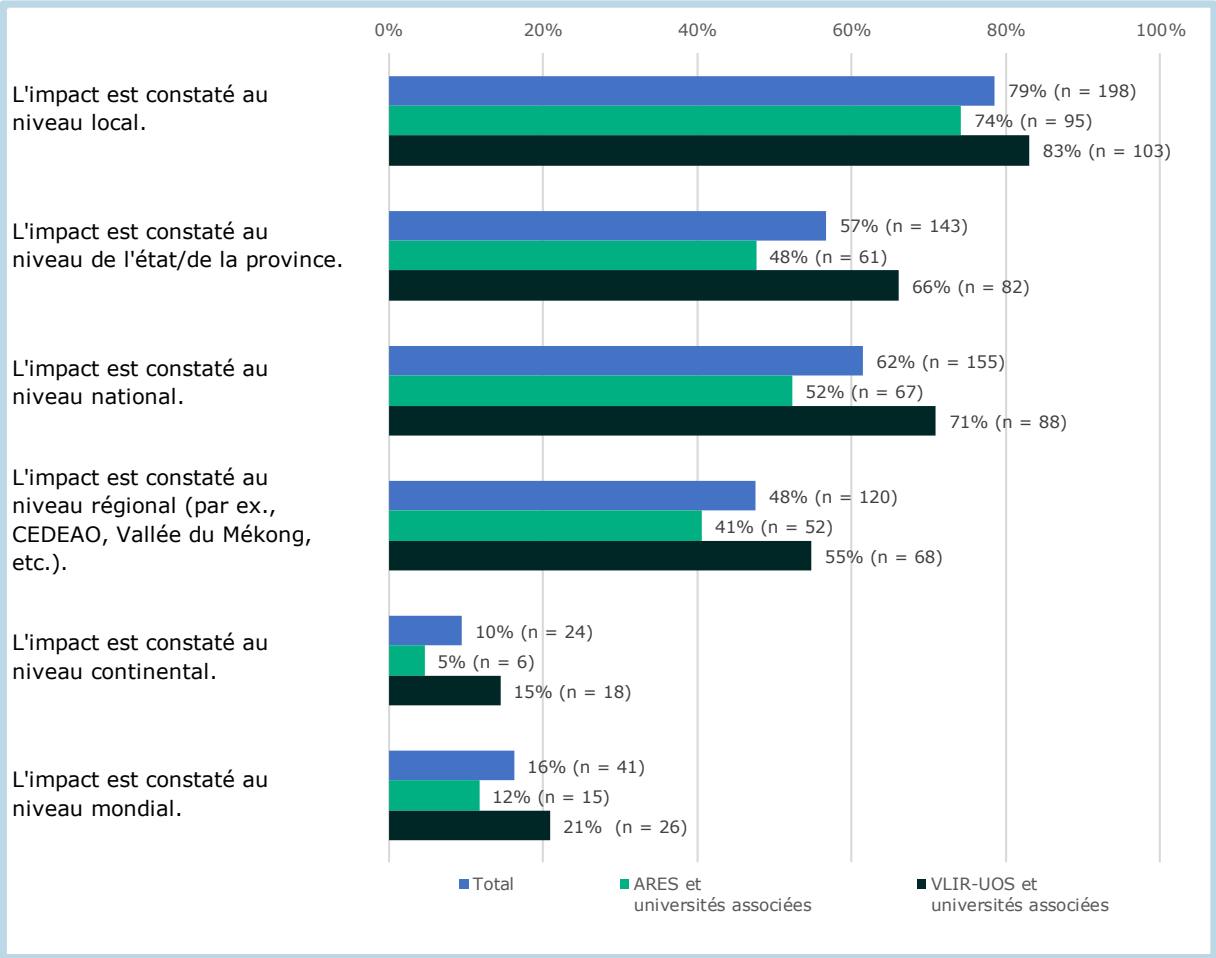
Figure 8 : Définition temporelle de l'impact



Source : Syspons et Nuffic 2017 (plusieurs réponses possibles)

Dans le même temps, l'impact est considéré avant tout comme un changement local, comme l'ont déclaré 79% des personnes interrogées dans l'enquête. Cependant, une majorité considère toujours l'impact comme un changement au niveau de l'État ou de la province ainsi qu'au niveau national ou régional (voir la figure 9).

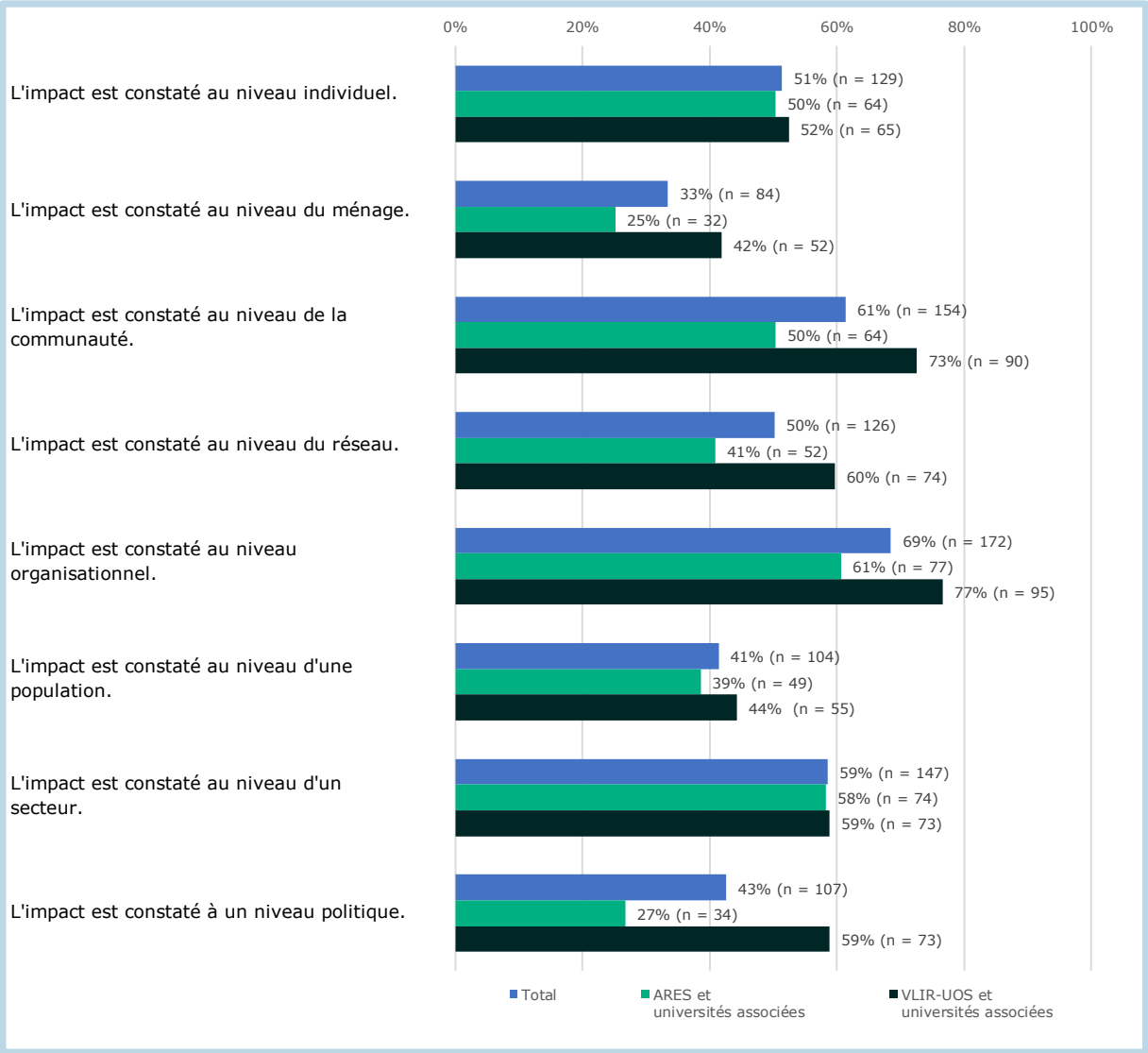
Figure 9 : Définition spatiale de l'impact



Source : Syspons et Nuffic 2017 (plusieurs réponses possibles)

Contrairement à la définition temporelle et spatiale de l'impact, les répondants ne montrent pas de tendance claire dans leurs réponses concernant la définition de l'impact par rapport au niveau visé (voir la figure 10). Ici, l'impact peut se produire à n'importe quel niveau et dépend fortement – selon les entretiens approfondis – de l'intervention mise en œuvre par l'ARES ou le VLIR-UOS.

Figure 10 : Définition de l'impact par rapport au niveau visé



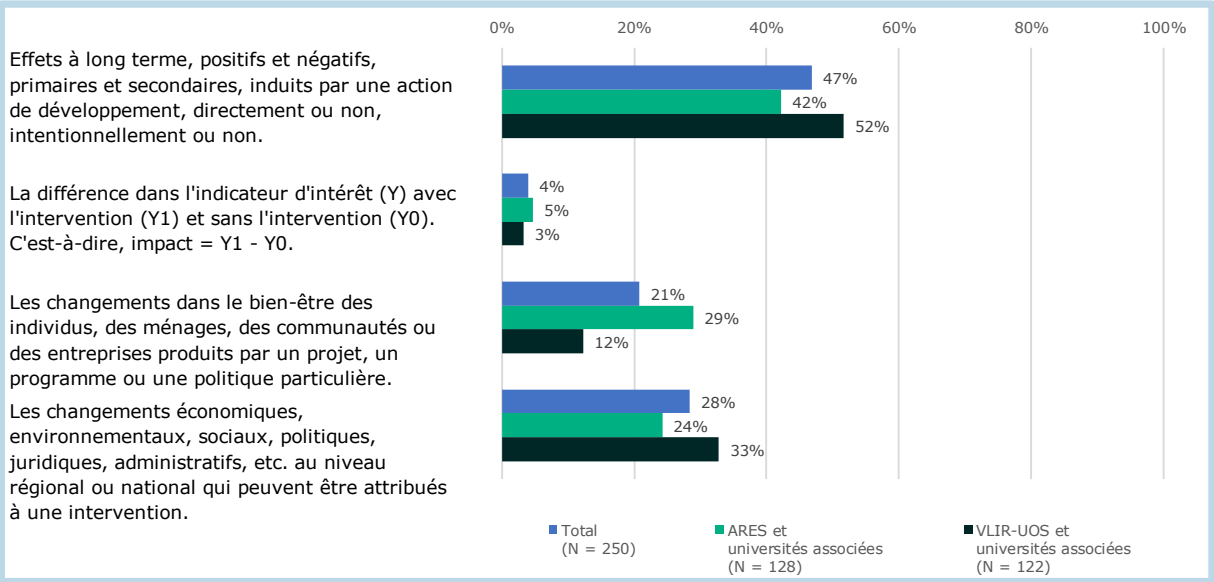
Source : Syspons et Nuffic 2017 (plusieurs réponses possibles)

Néanmoins, des différences peuvent être mises en évidence dans la compréhension de l'impact au niveau de la matière entre l'ARES et le VLIR-UOS. Si les répondants des deux organisations s'accordent pour dire que l'impact est constaté au niveau individuel et sectoriel, ils divergent sur tous les autres aspects. Dans ce dernier cas, un plus grand nombre de répondants du VLIR-UOS voient aussi un impact sur les autres niveaux de matière que les répondants de l'ARES (voir la figure 10).

Ces divers points de vue[28] se reflètent également dans l'approbation des définitions communément utilisées de l'impact dans la coopération au développement. Bien que la plupart des répondants soient d'accord avec la définition de l'impact du CAD de l'OCDE, d'autres définitions de l'impact mettant l'accent sur les dimensions spatiales de l'impact ou sur le bénéficiaire en tant que « receveur » de l'impact sont également approuvées par 28 % et 21 % des répondants. Seule la définition de la Banque mondiale citée par White en 2009, et qui comporte une définition méthodologique de l'impact, ne fait pas l'objet d'une d'approbation massive de la part des répondants (voir la figure 11).

[28] Une analyse groupée des réponses concernant les différentes dimensions de l'impact n'a pas donné de résultats concluants. En conséquence, aucune corrélation significative entre les différentes dimensions n'a pu être identifiée.

Figure 11 : Définition générale de l'impact



Source : Syspons et Nuffic 2017

De plus, les théories du changement décrites au chapitre 2.1 démontrent également que l'impact ne peut être limité à un seul niveau, comme le niveau individuel ou institutionnel, ni à un certain domaine de capacité, comme la recherche ou l'éducation. L'impact doit toujours être considéré à la lumière des interventions et de ses objectifs spécifiques. De plus, dans le domaine de la coopération universitaire belge au développement, l'impact doit être considéré comme un concept à multiples facettes, qui englobe différentes dimensions qui se produisent à différents niveaux.

3.2.1.1.1 Définition de l'impact adoptée pour cette évaluation

Sur la base des résultats de l'enquête sur les définitions d'impact, de la revue de la littérature et des discussions avec le comité d'accompagnement, on peut conclure qu'aucun débat structuré n'a été mené à ce jour sur le concept d'impact parmi les acteurs concernés de la coopération universitaire belge au développement avant cette évaluation, et qu'aucun consensus officiel sur la manière de définir l'impact n'avait été trouvé ; bien que les organisations aient mis en place des définitions individuelles de l'impact. Dès lors, l'équipe d'évaluation a adopté la définition suivante de l'impact pour cette évaluation, qui combine la vision à moyen et long terme de l'impact avec une vue d'ensemble sur le sujet et le niveau spatial. En outre, nous avons basé notre définition de l'impact sur la définition du CAD de l'OCDE, qui était la plus communément acceptée par les parties prenantes du secteur.

Dans le cadre de cette évaluation, la mesure de l'impact se réfère à la mesure des effets

- soit au niveau des outcomes, définis comme l'effet à court et moyen terme d'une intervention de l'ARES ou du VLIR-UOS au niveau du bénéficiaire indirect ou direct via les objectifs de l'intervention (voir également le chapitre 2.1) ;
- soit au niveau de l'impact, défini comme étant les effets à long terme, positifs et négatifs, primaires et secondaires, induits par une intervention de l'ARES ou VLIR-UOS, directement ou non, intentionnellement ou non, au niveau du bénéficiaire final (voir également le chapitre 2.1).

Toutefois, lorsqu'on utilise ces définitions de l'impact, il est essentiel qu'elles soient interprétées dans le contexte des interventions analysées et de leurs objectifs spécifiques. Cela implique également que l'impact ne peut être limité ni au niveau

individuel ou institutionnel, ni à une certaine forme de capacité, telle que l'éducation ou la recherche.

3.2.2.2 Évaluabilité théorique et pratique de l'impact

Afin de mieux comprendre l'évaluabilité des impacts de la coopération universitaire belge au développement, une appréciation de l'évaluabilité a été réalisée. Cette appréciation de l'évaluabilité comportait deux volets : une appréciation théorique et une appréciation pratique de l'évaluabilité. Dans le cadre de l'appréciation théorique de l'évaluabilité, toutes les interventions faisant l'objet d'une évaluation ont été analysées sur la base d'une étude documentaire. Cette analyse a éclairé le choix des interventions qui ont été examinées lors des missions d'enquête dans les pays sélectionnés pour la partie sommative de l'évaluation. L'appréciation pratique de l'évaluabilité menée au cours des missions d'enquête a examiné les interventions au Vietnam, au Bénin et en Éthiopie, qui ont obtenu une note élevée dans l'évaluation théorique de l'évaluabilité.[29]

L'appréciation théorique et l'appréciation pratique de l'évaluabilité ont systématiquement analysé les interventions en fonction d'un ensemble donné de critères. Le cadre méthodologique utilisé s'appuie sur le cadre d'une étude antérieure commandée par le SES :

Service de l'évaluation spéciale de la Coopération belge au Développement/SES (2016), *Évaluer de manière crédible et utile : entre rêve et réalité, une étude de l'évaluabilité d'interventions (co)-financées par la coopération belge*, SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au développement, Bruxelles.

Cette étude antérieure a établi une liste de critères pour l'appréciation de l'évaluabilité pratique et théorique des interventions en termes de pertinence, d'efficacité, d'efficience, d'impact et de durabilité (critères d'évaluation du CAD de l'OCDE). Le point de départ de l'élaboration du cadre a été la définition de l'évaluabilité du CAD de l'OCDE : « la mesure dans laquelle une activité ou un programme peut être évalué de manière fiable et crédible (OCDE-CAD, 2010, p. 12) ». Les appréciations de l'évaluabilité réalisées dans le cadre de la présente évaluation suivent cette définition. Elles s'inspirent également des critères d'évaluation formulés dans l'étude précédente. Toutefois, ces critères ont été adaptés et restructurés pour tenir compte de l'accent mis par cette évaluation sur l'impact ainsi que des spécificités des interventions de l'ARES et du VLIR-UOS. De plus, pour cette évaluation, l'évaluation théorique et l'évaluation pratique de l'évaluabilité étaient deux exercices distincts avec des échantillons différents.

Les cadres d'analyse élaborés pour l'appréciation théorique et pratique de l'évaluabilité se fondaient sur un système de notation pour chacune des interventions évaluées. L'agrégation des appréciations des interventions individuelles a permis d'analyser l'évaluabilité à différents niveaux. Le cadre d'analyse se compose de trois niveaux différents.

- Le premier niveau est constitué de **dimensions analytiques**. Pour l'évaluation théorique de l'évaluabilité, il s'agissait de l'analyse sous-jacente d'une intervention, de sa théorie du changement (Theory of Change / ToC), du système de suivi-évaluation (S&E) proposé, ainsi que de la disponibilité et de la qualité des données. Pour l'évaluation de l'évaluabilité pratique, il s'agit de la disponibilité et de la qualité des données dans le domaine de la capacité organisationnelle, de la capacité éducative et de la capacité de recherche (le cas échéant – seuls les domaines pertinents pour une intervention donnée ont été évalués), du système de S&E dans la pratique et du contexte de l'évaluation.

[29] Au Vietnam, les appréciation d'évaluabilité du VLIR-UOS et de l'ARES comprenaient à la fois des CUI et des projets. Sur la base des résultats des évaluations pratiques de l'évaluabilité au Vietnam, il a été décidé que l'évaluation au Vietnam examinerait les CUI. Dès lors, il a été décidé que les évaluations au Bénin et en Éthiopie se concentreraient sur des projets. Par conséquent, les appréciations pratiques de l'évaluabilité au Bénin en Éthiopie – qui ont été effectuées après celles du Vietnam – n'incluaient que des projets.

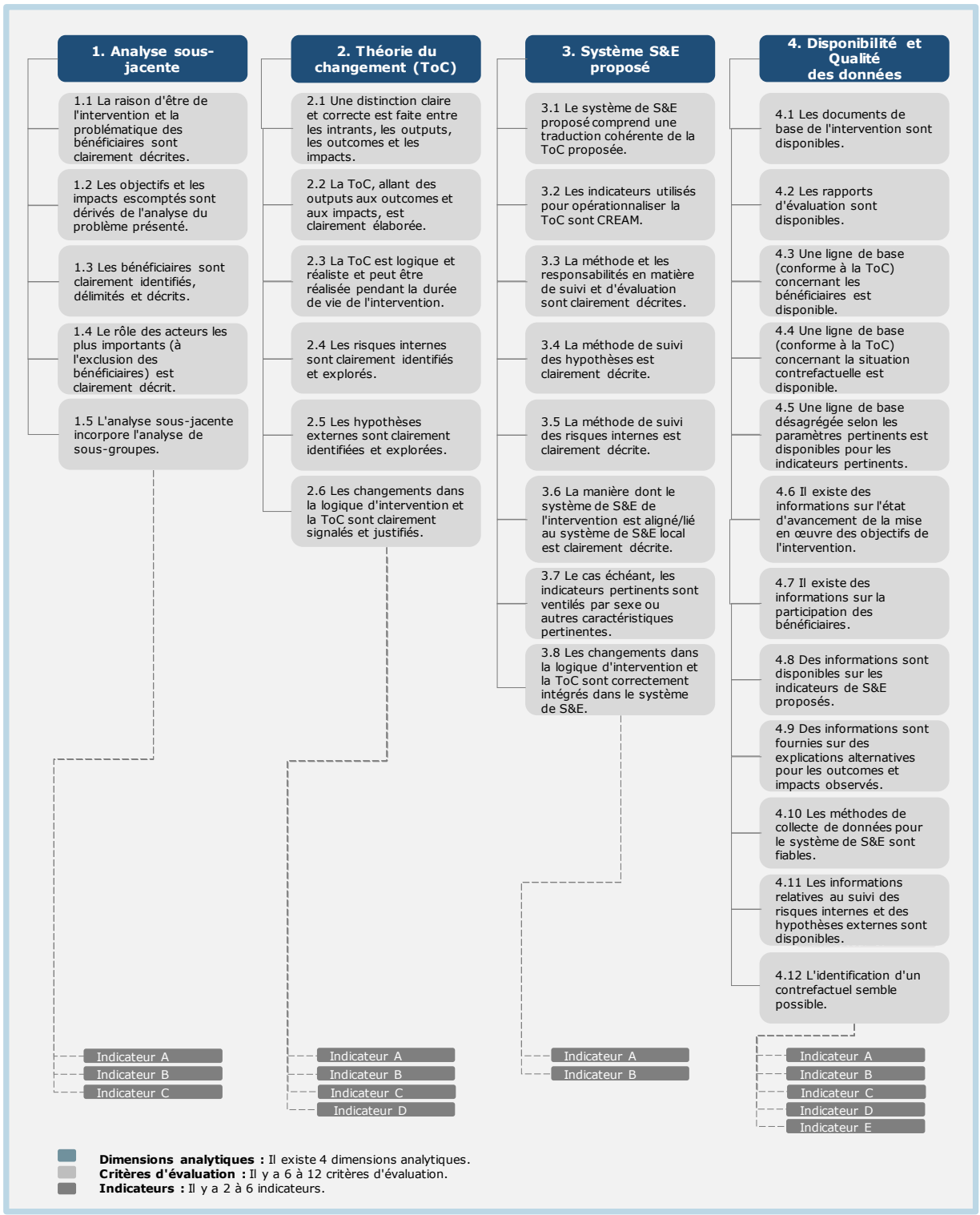
- Chaque dimension analytique est décomposée en plusieurs **critères d'évaluation**.
- Chaque critère d'évaluation est subdivisé en plusieurs **indicateurs.**

Ci-dessous, nous présentons d'abord le contenu et les résultats de l'évaluation théorique, puis le contenu et les résultats de l'évaluation pratique.

3.2.2.1 Unité d'analyse pour l'appréciation de l'évaluabilité théorique

La figure 12 illustre la structure et le contenu de l'appréciation théorique de l'évaluabilité selon les niveaux susmentionnés.

Figure 12 : Structure et contenu de l'appréciation de l'évaluabilité



Source : Syspons et Nuffic 2017

L'évaluation de chaque intervention a été réalisée au niveau des indicateurs. Pour l'appréciation théorique de l'évaluabilité, les évaluateurs ont étudié la documentation d'une intervention, y compris la proposition, les rapports et, le cas échéant, d'autres documents de planification de projet, de suivi et d'évaluation. Sur la base de la

documentation de l'intervention, un indicateur donné pourrait être évalué comme rempli (note 1) ou non rempli (note 0).[30] L'appréciation au niveau d'un critère d'évaluation correspond à la note moyenne des indicateurs alloués à ce critère.[31] L'évaluation au niveau des dimensions analytiques correspond à la note moyenne des indicateurs d'évaluation alloués à cette dimension analytique.

Avant de présenter les résultats de l'appréciation théorique de l'évaluabilité, il est important de souligner que les résultats fournissent uniquement un aperçu sur la base de la documentation disponible au siège des deux organisations de coordination. Par exemple, la note du système de S&E se réfère uniquement à la qualité de la documentation mise à la disposition des évaluateurs, qui n'est pas nécessairement l'ensemble du système de S&E développé et utilisé par une intervention. De plus, une appréciation de l'évaluabilité d'une intervention n'est en aucun cas une évaluation de la valeur de développement de cette intervention. Comme le souligne l'étude citée précédemment, « il est parfaitement possible que des interventions de grande valeur soient difficiles à évaluer » (SES 2016, p.5).

Il convient en outre de noter que le cadre d'évaluation mesure les interventions par rapport à un ensemble de normes qui correspondent à un idéal en termes d'évaluabilité théorique. Ces normes exigeantes ont été sélectionnées afin de pouvoir fournir une analyse précise de la manière dont l'évaluabilité peut être optimisée. Un score complet (score de 1) au niveau d'une dimension analytique et des critères d'évaluation ne devrait donc pas être attendu de façon réaliste. Enfin, il convient de tenir compte du fait que l'appréciation de l'évaluabilité a appliqué les mêmes normes pour des types d'interventions très différents.

Pour tenir compte des différents types d'interventions qui ont été inclus dans l'appréciation théorique de l'évaluabilité, les résultats sont présentés par type d'intervention. Dans la présentation par type d'intervention, nous distinguons les CUI, les projets et les autres types d'intervention. La catégorie « projets » comprend les interventions OI/Team (VLIR-UOS), ainsi que les interventions PIP, PIC, PFS et PFD (ARES). La catégorie « autres » ne comprend que les projets transversaux / NSS du VLIR-UOS. Lors de l'interprétation des résultats par type d'intervention, il convient de noter que le nombre d'interventions (n) analysées pour chaque type d'intervention varie et est assez faible pour la CUI, en particulier pour l'ARES. Plus le nombre d'interventions analysées par type d'intervention est faible, plus une valeur divergente – un score particulièrement élevé ou faible pour une intervention – peut affecter l'image globale d'un type d'intervention. Le tableau suivant présente le nombre d'interventions prises en compte dans l'appréciation de l'évaluabilité pour chaque type d'intervention et chaque organisation de coordination. Il illustre que la taille de l'échantillon pour les CUI (5 pour ARES, 9 pour VLIR-UOS) est plus petite que la taille de l'échantillon pour les projets (44 pour ARES, 42 pour VLIR-UOS), et diffère entre les organisations de coupole. L'échantillon représente le nombre total de CUI et de projets mis en œuvre par chaque organisation de coordination au cours de la période et dans les pays soumis à l'évaluation (voir la figure 13).

Figure 13 : Interventions évaluées par type et par organisation coupole

CUI			Projets						Autres	
Total	ARES	VLIR	**Total**	ARES PIP	ARES PIC	ARES PFS	ARES PRD	VLIR OI/TEAM	**Total**	VLIR NSS
14	5	9	**86**	6	31	3	4	42	**21**	21

Source : Syspons et Nuffic 2017

[30] L'option « non applicable » était également possible pour certains indicateurs. Si un indicateur n'était pas applicable pour une intervention donnée, il n'a pas été pris en compte dans l'appréciation.

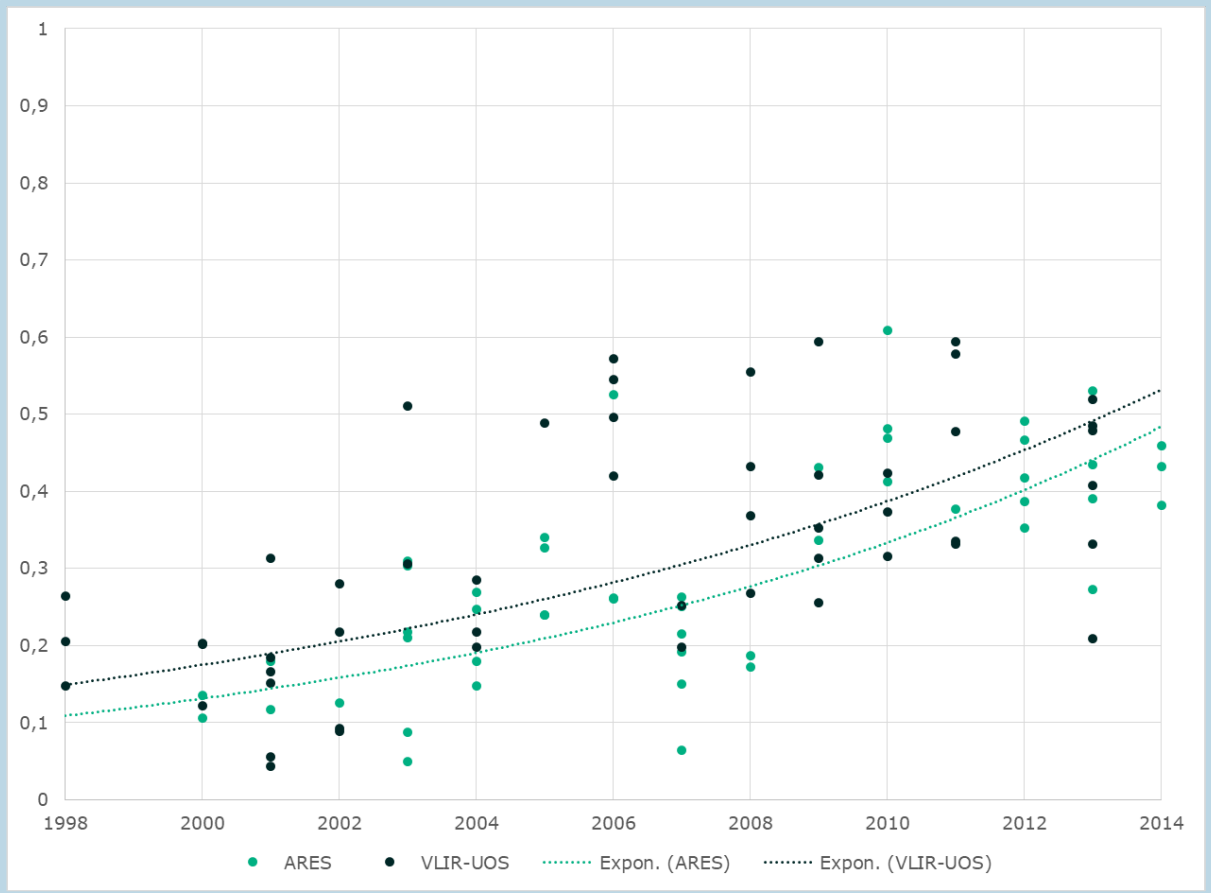
[31] Le nombre d'indicateurs attribués n'est pas identique pour tous les critères d'évaluation. La note au niveau des critères d'évaluation est calculée sur la base de la moyenne arithmétique de la note de l'indicateur pour tenir compte de ce fait. Le même principe est appliqué au niveau des dimensions analytiques.

3.2.2.2 Aperçu des résultats de l'appréciation théorique de l'évaluabilité

La note moyenne globale pour toutes les interventions analysées dans le cadre de l'appréciation de l'évaluabilité, englobant toutes les dimensions analytiques, est de 0,29 (sur une échelle où 1 est le maximum et 0 est le minimum). Le score moyen global pour toutes les interventions ARES analysées (CUI et projets) est de 0,30, le score moyen global pour toutes les interventions VLIR-UOS analysées (CUI, projets et NSS) est de 0,28. Le score moyen global des interventions VLIR-UOS sans NSS (uniquement CUI et projets) est de 0,33.

La figure 14 illustre l'évolution de l'évaluabilité des CUI et des projets au fil du temps. Il montre que, tant pour le VLIR-UOS que pour l'ARES, l'évaluabilité s'est continuellement et considérablement améliorée au fil du temps, en commençant par des valeurs moyennes globales comprises entre 0,1 et 0,2 en 1998, et se terminant par des valeurs moyennes globales comprises entre 0,4 et 0,5 en 2014.

Figure 14 : Évolution de l'évaluabilité des CUI et des projets au fil du temps, 1998-2014



Source : Syspons et Nuffic 2017

Les résultats par type d'intervention, illustrés à la figure 15, révèlent que le type d'intervention qui obtient les scores les plus élevés en matière d'évaluabilité sont les projets (score moyen global de 0,32), suivi de la CUI (score moyen global de 0,27). Le type d'intervention qui obtient les scores les plus faibles en matière d'évaluabilité sont les interventions transversales du NSS (score moyen global de 0,18). Alors que les projets VLIR-UOS et ARES ont des scores globaux moyens tout à fait comparables (0,31 pour ARES et 0,33 pour VLIR-UOS), une différence peut être observée entre les scores moyens globaux pour la CUI des deux organisations de coordination (0,19 pour ARES et 0,31 pour VLIR-UOS). À cet égard, il convient de rappeler que l'échantillon des projets était plus élevé que l'échantillon des CUI.

Figure 15 : Note moyenne globale et pour les dimensions analytiques dans l'appréciation théorique

		Note moyenne de						
		CUI			Projets			Autres
		Tous	ARES	VLIR	Tous	ARES	VLIR	VLIR (NSS)
	Note globale	**0,27**	**0,19**	**0,31**	**0,32**	**0,31**	**0,33**	**0,18**
Dimensions analytiques	1. Analyse sous-jacente	**0,37**	0,25	0,44	**0,46**	0,47	0,46	0,24
	2. Théorie du changement (ToC)	**0,28**	0,23	0,31	**0,36**	0,34	0,38	0,17
	3. Système S&E proposé	**0,20**	0,12	0,25	**0,21**	0,20	0,23	0,19
	4 Disponibilité et qualité des données	**0,22**	0,17	0,25	**0,23**	0,22	0,25	0,13

Source : Syspons et Nuffic 2017

Si on examine le score moyen pour chaque dimension analytique, l'ordre relatif des scores les plus élevés, le deuxième plus élevé, le troisième et le quatrième plus élevé est le même pour la CUI et les projets. La dimension ayant le score moyen le plus élevé est l'analyse sous-jacente (0,37 pour la CUI, 0,47 pour les projets), suivie de la théorie du changement (0,28 pour la CUI, 0,36 pour les projets). La troisième dimension ayant obtenu le score le plus élevé est la disponibilité et la qualité des données (0,22 pour la CUI et 0,23 pour les projets). Le système de S&E proposé est la dimension ayant le score moyen le plus bas (0,20 pour la CUI et 0,21 pour les projets).

Certaines constatations particulièrement pertinentes pour l'évaluabilité sont mises en évidence ci-après. Une présentation plus détaillée des résultats de l'appréciation théorique de l'évaluabilité est disponible dans le rapport initial et ses annexes.

En ce qui concerne la dimension analytique « Théorie du changement », l'appréciation a montré que la majorité des interventions n'avaient pas de théorie du changement explicite (représentation graphique ou description de l'hypothèse sous-jacente sous forme de texte), bien que certaines d'entre elles suivaient une approche de gestion du cycle de projet. De plus, des faiblesses ont été identifiées au sujet de la distinction claire entre les intrants, les outputs, les outcomes et les impacts. À cet égard, les intrants, les activités et les outputs ont été identifiés de manière adéquate dans les propositions. Toutefois, les outcomes et les impacts escomptés n'étaient pas toujours décrits de façon adéquate. Il n'était pas rare que ce qui était décrit comme l'objectif d'une intervention constituait en fait un output. De plus, les outcomes étaient souvent trop ambitieux pour la portée des interventions prévues (par exemple, « améliorer la santé de la population de Ho Chi Minh Ville »).

En partie à cause des faiblesses de la théorie du changement, l'appréciation a également identifié des faiblesses dans les systèmes de S&E proposés. Étant donné que les propositions n'identifiaient pas toujours clairement les outcomes et les impacts escomptés, dans de nombreux cas, elles ne formulaient pas non plus d'indicateurs au-delà du niveau des outputs. De plus, les indicateurs ne remplissaient souvent pas les critères de qualité CREAM : clairs, pertinents, économiques, adéquats et mesurables. À cet égard, cependant, les projets ont obtenu de bien meilleurs résultats que les CUI. Cela peut s'expliquer par le fait que le champ d'action des projets, qui visent des changements au niveau des départements universitaires, est plus restreint que le champ d'action des CUI, qui visent des changements au niveau de l'ensemble d'une université. Ceci pourrait expliquer pourquoi il est plus aisé de formuler des indicateurs pour mesurer les changements visés par les projets que pour mesurer les changements visés par les CUI.

Enfin, en ce qui concerne la disponibilité et la qualité des données, l'appréciation théorique a montré que des documents de base tels que la proposition de projet, les

rapports annuels et les rapports finaux étaient disponibles pour la plupart des interventions. Toutefois, dans la plupart des cas, les propositions de projet manquaient d'informations de ligne de base relatives à la situation des bénéficiaires. De plus, parmi toutes les interventions analysées, aucune ne disposait d'informations de ligne de base pour un contrefactuel. En outre, alors que les rapports annuels et finaux rendaient généralement compte des indicateurs au niveau des outputs, la plupart d'entre eux n'incluaient pas d'informations sur les outcomes ou les impacts. Cela peut être attribué en partie au fait que pour une proportion considérable d'interventions, aucun indicateur au-delà du niveau des outputs n'a été formulé en premier lieu.

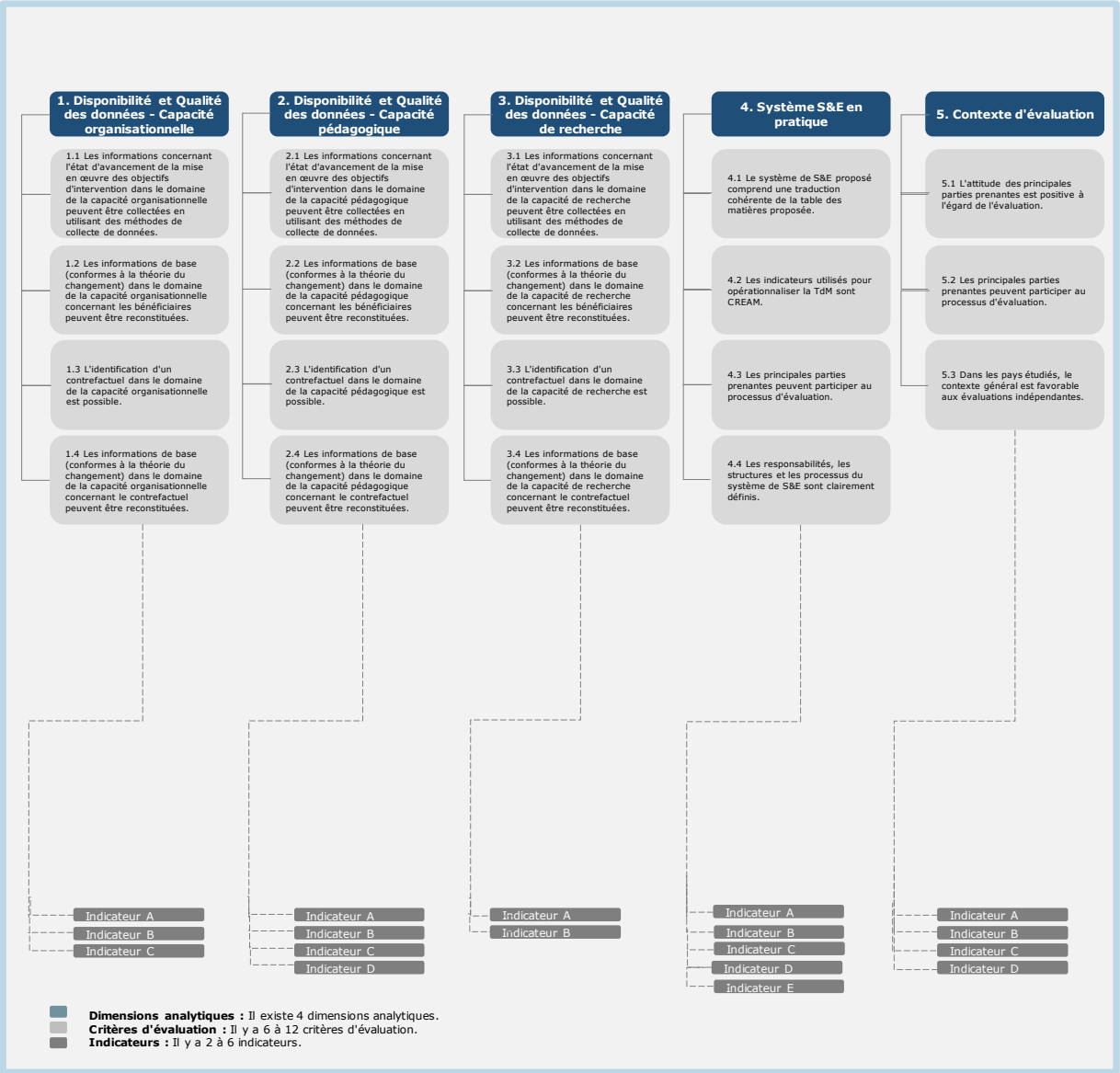
3.2.2.3 Unité d'analyse pour l'appréciation pratique de l'évaluabilité

Comme expliqué précédemment, l'appréciation pratique de l'évaluabilité a été réalisée dans le cadre de missions d'exploration dans les pays sélectionnés pour la partie sommative de l'évaluation. Les deux premières missions exploratoires ont été menées pour le Vietnam (VLIR-UOS et ARES), et l'appréciation pratique de l'évaluabilité comprenait à la fois les CUI et les projets. À la suite de ces missions exploratoires, il a été décidé que les évaluations au Vietnam se concentreraient sur les CUI. Dès lors, il a été décidé que les évaluations au Bénin (ARES) et en Éthiopie (VLIR-UOS) se concentreraient sur des projets. Par conséquent, les appréciations pratiques de l'évaluabilité réalisées lors des missions exploratoires dans ces deux pays n'ont pris en compte que les projets.

Les interventions incluses dans l'appréciation de l'évaluabilité pratique étaient celles qui avaient obtenu la note la plus élevée dans l'appréciation théorique, à moins qu'il ne faille les exclure pour des raisons pratiques. Dans certains cas, les interventions qui ont obtenu un score élevé dans l'appréciation théorique de l'évaluabilité n'ont pas été incluses dans l'appréciation pratique de l'évaluabilité parce que les parties prenantes concernées n'ont pas pu être jointes. Dans d'autres cas, les interventions n'ont pas été incluses parce qu'il est déjà apparu clairement au cours de la préparation des missions exploratoires qu'une intervention donnée n'avait pas d'impact en dehors du milieu universitaire et ne revêtait donc qu'un intérêt limité pour l'aspect sommatif de l'évaluation. Le biais de sélection inhérent à cette approche a été communiqué aux intervenants dès le début de l'évaluation. Au total, 2 CUI et 12 projets ont été inclus dans l'appréciation pratique de l'évaluabilité.

La figure 16 illustre la structure et le contenu de l'appréciation pratique de l'évaluabilité.

Figure 16 : Structure et contenu de l'appréciation pratique de l'évaluabilité



Source : Syspons et Nuffic 2017

Comme pour l'appréciation théorique de l'évaluabilité, l'évaluation de chaque intervention a également été effectuée au niveau des indicateurs pour l'appréciation pratique de l'évaluabilité en suivant la même méthodologie que pour l'appréciation théorique de l'évaluabilité (voir chapitre 3.2.2.1). Pour en arriver à leur appréciation, les évaluateurs internationaux et locaux des missions exploratoires respectives ont mené des entretiens avec les principales parties prenantes dans chaque intervention. Ils ont également évalué les sources de données secondaires disponibles.

3.2.2.4 Aperçu des résultats de l'appréciation pratique de l'évaluabilité

La figure 17 présente les résultats globaux de l'appréciation pratique de l'évaluabilité ainsi que les résultats par dimension analytique et type d'intervention. Elle affiche un score global plus élevé pour les CUI (0,78) que pour les projets (0,52). À cet égard, les résultats de l'appréciation pratique de l'évaluabilité diffèrent des résultats de l'appréciation théorique de l'évaluabilité. Toutefois, étant donné que l'échantillon pour l'appréciation de l'évaluabilité pratique était faible (deux CUI et 12 projets) et qu'un biais de sélection (voir chapitre 3.2.2.2) a été constaté, ces résultats ne sont pas représentatifs. Un examen plus approfondi des résultats par dimensions analytiques peut

cependant permettre de mieux comprendre les tendances concernant les facteurs qui favorisent ou entravent l'évaluabilité pratique.

Lorsque l'on examine le score moyen de toutes les interventions, la dimension analytique qui a obtenu le score le plus élevé est le contexte d'évaluation (0,87), alors que la dimension analytique qui a obtenu le score le plus bas est le système de S&E dans la pratique (0,48). Les trois dimensions analytiques liées à la disponibilité des données sur la capacité organisationnelle, la capacité éducative et la capacité de recherche, respectivement, se situent entre les deux.

À cet égard, il convient de noter que les scores de la CUI sont assez proches les uns des autres en ce qui concerne la disponibilité des données sur la capacité organisationnelle (0,84), la capacité éducative (0,80) et la capacité de recherche (0,73). De même, les scores des projets dans ces trois dimensions analytiques sont également très proches les uns des autres (0,42, 0,49 et 0,43, respectivement), mais ils diffèrent sensiblement des scores de la CUI dans ces dimensions. De plus, la différence entre les scores pour les CUI et les projets est beaucoup plus faible en ce qui concerne le contexte d'évaluation des dimensions analytiques (1,00 pour les CUI et 0,84 pour les projets) et le système de S&E dans la pratique (0,55 pour les CUI et 0,43 pour les projets).

Figure 17 : Note moyenne globale et pour les dimensions analytiques dans l'appréciation pratique

Dimensions analytiques	Tous	CUI VLIR	CUI ARES	Projets Global	Projets VLIR	Projets ARES	CUI et projets
Note globale	**0,78**	**0,77**	**0,79**	**0,52**	**0,47**	**0,48**	**0,59**
1 Disponibilité et qualité des données - Capacité organisationnelle	**0,84**	0,78	0,89	**0,42**	0,49	0,35	0,53
2. Disponibilité et Qualité des données - Capacité pédagogique	**0,80**	0,80	0,79	**0,49**	N/A	0,49	0,61
3. Disponibilité et Qualité des données - Capacité de recherche	**0,73**	0,73	0,73	**0,43**	0,49	0,37	0,49
4. Système S&E en pratique	**0,55**	0,55	0,55	**0,43**	0,54	0,32	0,48
5. Contexte d'évaluation	**1,00**	1,00	1,00	**0,84**	0,81	0,87	0,87

Source : Syspons et Nuffic 2017

Le fait que la disponibilité et la qualité des données soient globalement plus élevées pour les CUI que pour les projets peut s'expliquer par le fait que les CUI visent des changements au niveau de l'ensemble de l'université partenaire, alors que les projets visent des changements au niveau d'un département au sein d'une faculté. À cet égard, les missions exploratoires ont montré qu'il était plus courant pour les universités partenaires de disposer de données au niveau de l'ensemble de l'institution qu'au niveau d'un département. Ce fut le cas tant pour les données quantitatives, telles que le nombre d'étudiants inscrits, le nombre de diplômés et le nombre de publications, que pour les données qualitatives, telles que les documents de stratégie. Par conséquent, en l'absence de données de base dans les propositions d'interventions, la reconstruction d'une ligne de base à partir de données secondaires avait tendance à être plus faisable pour les CUI que pour les projets. Dans le cas des projets, la reconstruction des données de base dépendait donc davantage de l'information fournie par les partenaires sondés, qui est plus susceptible d'être biaisée. En outre, dans certains cas, les parties prenantes interrogées au cours des missions d'enquête ont garanti la disponibilité des données (par exemple, des statistiques concernant les institutions partenaires), qu'elles n'ont pas été en mesure de fournir par la suite. Une leçon à cet égard est donc que les déclarations sur la disponibilité des données ne devraient être prises en compte dans une appréciation de l'évaluabilité qu'une fois que les données réelles sont fournies par les

parties prenantes concernées. À cet effet, dans le contexte des évaluations d'impact qui analysent les interventions qui se sont terminées voilà plusieurs années, il convient de prévoir un certain temps pour que les parties prenantes puissent récupérer des informations qui ne sont pas toujours à portée de main.

Dans le cadre des différentes dimensions analytiques liées à la disponibilité des données, l'équipe d'évaluation a également examiné s'il était possible d'identifier un contrefactuel et, le cas échéant, de reconstruire les données de ligne de base pour le contrefactuel. À cet égard, une forte hétérogénéité entre les interventions a pu être observée. L'identification d'un contrefactuel au niveau des bénéficiaires finaux en dehors du milieu universitaire n'a été possible que dans très peu de cas, et ce, pour trois raisons principales. Premièrement, il est déjà apparu clairement dans l'appréciation pratique de l'évaluabilité que plusieurs interventions n'ont pas eu d'impact en dehors du milieu universitaire, parce que cela n'était pas prévu dans leur théorie du changement. Deuxièmement, certaines interventions avaient formulé des objectifs tant au niveau des universités partenaires qu'à l'extérieur du milieu universitaire, mais il est déjà apparu dans les missions exploratoires que l'accent avait été très peu mis sur les mesures visant à obtenir des résultats en dehors du milieu universitaire. Troisièmement, certaines interventions ont bien fonctionné avec les bénéficiaires finaux, mais le nombre de bénéficiaires finaux avec lesquels ils ont travaillé était trop faible pour faire une comparaison statistique par le biais d'une comparaison contrefactuelle viable. Par conséquent, un contrefactuel au niveau du bénéficiaire n'a pu être identifié que dans quelques cas seulement.

Toutefois, à la suite de la phase initiale de l'évaluation, l'équipe d'évaluation a également analysé s'il était possible d'identifier un contrefactuel au niveau institutionnel. À cet égard, la phase de démarrage avait déjà établi que cela ne pouvait être envisagé qu'au niveau des départements universitaires, et non au niveau des universités entières, qui sont uniques par définition et ne sont comparables à aucune autre université (voir annexe B). En outre, l'appréciation pratique de l'évaluabilité n'a pu identifier un contrefactuel adéquat au niveau du département que dans très peu de cas. Cela exigeait que deux départements au sein d'une même université appartiennent à des disciplines similaires et soient similaires en termes de caractéristiques clés telles que le nombre d'employés, les résultats de la recherche, le nombre d'étudiants, etc., avant que l'un des départements participe à l'intervention ARES ou VLIR-UOS.

Au-delà de la disponibilité des données, les scores pour la dimension analytique « système de S&E en pratique » étaient plus élevés que pour la dimension « système de S&E proposé » analysée dans l'appréciation théorique de l'évaluabilité. À cet égard, l'appréciation pratique de l'évaluabilité a montré que, même si les propositions d'intervention ne comportaient pour la plupart pas de théorie du changement et que les indicateurs présentaient des faiblesses substantielles en ce qui concerne les critères de qualité CREAM, il était souvent possible de reconstruire une théorie du changement et des indicateurs appropriés. Pour cela, deux facteurs se sont révélés cruciaux. Premièrement, pour les interventions analysées dans les missions exploratoires, l'analyse et la description sous-jacentes dans la proposition étaient suffisamment claires pour qu'un tiers puisse comprendre ce que les interventions avaient l'intention de réaliser, même si aucune hypothèse explicite de cause à effet n'a été formulée et si les propositions d'intervention mélangeaient souvent les outputs, les outcomes et les impacts. Deuxièmement, pour la reconstruction de la théorie du changement et des indicateurs, il était crucial que les principales parties prenantes impliquées dans les interventions tant du côté belge que dans les pays partenaires soient disponibles pour participer et/ou valider la théorie du changement reconstruite et les indicateurs.

La disponibilité susmentionnée des parties prenantes impliquées dans les interventions à l'appui du processus d'évaluation se reflète dans les scores élevés de la dimension analytique qui se réfère au contexte d'évaluation. Pour les interventions examinées lors des missions exploratoires, les parties prenantes se sont déclarées tout à fait disposées à fournir l'assistance nécessaire à la préparation des évaluations, par exemple en ce qui concerne la localisation des données de contact des bénéficiaires des interventions ou l'identification des données secondaires. Toutefois, dans ce contexte, il convient de

rappeler une fois de plus que seules les interventions pour lesquelles l'équipe d'évaluation a réussi à établir un contact avec les promoteurs ont été prises en compte dans l'appréciation pratique de l'évaluabilité. En outre, l'équipe d'évaluation a également connu des cas où les parties prenantes ont manifesté un vif intérêt et une forte volonté de soutenir l'évaluation au cours des missions exploratoires, mais qui se sont finalement plutôt tournées vers d'autres priorités le moment venu. À cet égard, il faut souligner que plusieurs interventions finalement retenues pour l'évaluation ont pris fin voici cinq à dix ans. Dès lors, consacrer du temps à s'occuper de ces interventions ne figurait souvent pas en tête de l'ordre du jour des parties prenantes concernées, à moins qu'elles n'élaborent actuellement une proposition d'intervention de suivi pour laquelle elles souhaitent obtenir un financement de la Coopération universitaire belge au développement. Dès lors, la préparation et la mise en œuvre des missions sur le terrain étaient dans certains cas plutôt lourds, même si les parties prenantes accueillaient favorablement l'évaluation et s'étaient déclarées prêtes à soutenir le processus dans l'appréciation pratique de l'évaluabilité menée pendant les missions exploratoires.

Comme expliqué précédemment, les résultats de l'appréciation pratique de l'évaluabilité ont éclairé la sélection des interventions qui ont finalement été évaluées dans le cadre des quatre missions sur le terrain. À cet égard, les interventions qui ont finalement été sélectionnées pour l'évaluation n'étaient cependant pas toujours celles qui ont obtenu le score le plus élevé dans l'appréciation pratique de l'évaluabilité, mais celles qui ont obtenu un score acceptable et pour lesquelles il était probable qu'il serait possible d'observer les impacts. Par exemple, pour la sélection des interventions à évaluer, la préférence a été donnée aux interventions qui ont pris fin voici plusieurs années, car cela permettait de mieux observer les changements à moyen et long terme auxquels la coopération universitaire belge au développement a contribué. Le biais de sélection inhérent au choix des interventions a été précisé dès le début de l'évaluation et a été accepté par le comité de pilotage.

3.3 Sélection du design d'évaluation adopté

L'appréciation de l'évaluabilité a montré une grande diversité en ce qui concerne l'évaluabilité des interventions de la coopération universitaire belge au développement (voir le chapitre 3.2). Elle a également démontré que les théories du changement pour différentes interventions étaient très hétérogènes. Par conséquent, l'évaluation a dû relever le défi d'élaborer un modèle d'évaluation qui tient compte de la diversité existante tout en offrant les résultats d'évaluation les plus solides.

À cette fin, une enquête selon la méthode Delphi auprès d'experts internationaux et belges de la coopération universitaire au développement ainsi qu'un séminaire académique ont été menés afin de déterminer le type de conception qui serait le plus approprié pour l'évaluation de la coopération universitaire. Contrairement à l'évaluation des interventions des ONG commandée par le SES, les experts interrogés et les experts participants ont déclaré à l'unanimité qu'une approche purement contrefactuelle n'était pas réalisable dans le domaine de la coopération universitaire car les impacts sont complexes et se produisent sur une longue période de temps. En outre, ils ont déclaré que les modèles contrefactuels ont une faible validité externe parce qu'ils ne prouvent qu'un seul impact dans le cadre de conditions particulières et ne sont donc pas utiles pour les interventions complexes de coopération universitaire qui visent des impacts multiples à différents niveaux. De plus, ils ont fait valoir que l'innovation fondée sur la recherche est imprévisible et pose des défis pour l'évaluabilité des interventions dans le domaine de la coopération universitaire. Dès lors, ils ont expliqué qu'une conception de l'évaluation est nécessaire pour identifier les mécanismes généraux de causalité efficaces pour les interventions de coopération universitaire. Ainsi, les experts concernés ont conclu qu'une conception contrefactuelle « simple » ne serait pas appropriée pour le domaine de la coopération universitaire, car elle ne répond qu'à la question de savoir *si* l'impact s'est produit et non pas *comment* et *pourquoi* l'impact s'est produit.

Par conséquent, cette évaluation a développé un concept d'évaluation sur mesure qui a pris en compte les spécificités des diverses interventions sur le terrain, les recommandations des experts et les exigences formatives (apprentissage) et sommatives (robustesse des résultats de l'évaluation) des termes de référence. Sur la base les débats académiques du moment, l'évaluation a suivi l'approche de Stern et al (2012), selon laquelle la conception la plus rigoureuse n'est plus assimilée à l'approche expérimentale contrefactuelle, mais à la recherche de la conception la plus appropriée pour un contexte donné. Cela signifie également qu'il est possible d'utiliser plus d'un design d'évaluation – si possible – pour compenser les faiblesses d'autres designs. Enfin, cela signifie également qu'il faut s'efforcer non seulement d'obtenir une combinaison de designs d'évaluation, mais aussi une combinaison de méthodes (voir le chapitre 4.1, annexes B et C). Cette approche a été validée durant le séminaire académique organisé dans le cadre de cette évaluation.

L'application d'une telle approche modulaire à cette évaluation dans les missions sur le terrain au Vietnam, au Bénin et en Éthiopie a généré une valeur ajoutée en ce qui concerne la qualité et la robustesse des résultats de l'évaluation. La faiblesse des évaluations qui n'incluent qu'un seul design d'évaluation réside dans le fait qu'elles ne fournissent que des réponses à un ensemble limité de questions d'évaluation. Par exemple, un design d'évaluation fondé uniquement sur une approche contrefactuelle ne répond qu'à la question « Quelle différence l'intervention (ou d'autres facteurs) a-t-elle fait par rapport à l'impact escompté », mais il ne fournit pas d'information sur les raisons pour lesquelles une intervention donnée a réussi à produire des résultats. Par contre, dans cette évaluation, en combinant différentes approches d'inférence causale (voir le chapitre 4.1.1.1), nous avons pu examiner à la fois les impacts auxquels les interventions analysées ont contribué, mais aussi les mécanismes qui ont réussi (ou non) à générer des impacts. L'approche modulaire ajoute donc de la valeur non seulement en apportant de la redevabilité, mais également en permettant d'apprendre sur la base des résultats de l'évaluation. À cet égard, le module de base d'une analyse de contribution était essentiel pour comprendre les mécanismes de causalité qui sous-tendent les impacts observés. De plus, l'application d'une conception avant-après pour toutes les interventions a permis de déterminer dans quelle mesure les capacités des institutions partenaires ont évolué entre le début et la fin des interventions. En fonction des modules supplémentaires choisis pour l'évaluation de chaque intervention, la robustesse des résultats de l'évaluation pourrait être encore plus grande. Pour certaines interventions, un design d'évaluation quasi-expérimental a pu être mis en œuvre, ce qui permettait de présenter les résultats de l'impact net d'une intervention, au niveau des bénéficiaires finaux, par rapport à une situation sans intervention. En outre, l'application de différentes méthodes de collecte de données, en fonction de ce qui est approprié dans un contexte donné, a permis de renforcer à la fois la base d'analyse et la triangulation des données.

Dans ce contexte, il est devenu évident que dans le domaine de la coopération universitaire au développement, une approche de conception modulaire selon Stern et al. est avantageuse, car elle peut être adaptée aux particularités des différentes formes d'interventions. De plus, elle garantit les résultats les plus robustes possibles dans les circonstances données car, dans la plupart des cas, une conception contrefactuelle est impossible en raison de la nature des interventions dans le domaine de la coopération universitaire au développement. Dans cette perspective, les designs combinés suivant se sont avérés les plus efficaces pour répondre de manière robuste aux questions d'impact relatives aux interventions basées sur des projets.

- La combinaison d'une analyse de contribution, d'un design avant-après et d'une approche expérimentale/contrefactuelle s'est avérée être la mesure d'impact la plus robuste dans cette évaluation, car il était non seulement possible de répondre à la question de savoir *s'il y avait de* l'impact, mais aussi *pourquoi* et *comment* cet impact s'est produit. Ainsi, il a été possible d'identifier les mécanismes de causalité par le biais de l'analyse de contribution – qui a pu être généralisée – et, simultanément, de collecter des données solides au niveau du bénéficiaire final par le biais du design contrefactuel. La conception avant-après a

ainsi permis de comprendre comment l'impact s'est développé au fil du temps et quel impact peut être contribué/attribué à l'intervention analysée. Cependant, cette conception était également la plus coûteuse par rapport aux autres designs d'évaluation mis en œuvre (voir ci-dessous).

- Toutefois, comme une approche expérimentale ou contrefactuelle ne peut pas toujours être mise en œuvre dans le domaine de la coopération universitaire pour les raisons susmentionnées, la combinaison d'une analyse de contribution, d'un design avant-après et de l'approche du changement le plus significatif (*most significant change*) s'est avérée être le deuxième meilleur choix pour évaluer les interventions dans le domaine de la coopération universitaire. Dans ce cas, l'analyse de la contribution s'est avérée efficace pour établir une correspondance entre les contributions de l'intervention analysée et l'impact observé et pour identifier les mécanismes de causalité pertinents. Le design avant-après a permis de quantifier le changement de ces contributions en reconstruisant la ligne de base de ces interventions. De plus, l'approche du changement le plus significatif s'est révélée très utile pour identifier l'impact au niveau individuel et organisationnel, qui pourrait ensuite être analysé plus en détail à l'aide de l'analyse de la contribution.

- Les designs de *outcome mapping* et la méthode des cas de réussite (*success case method*) utilisés ont toutefois été les moins utiles dans ce domaine. En ce qui concerne la première, il faut conclure que la force de l'approche réside dans la conceptualisation stratégique et la planification des interventions. Ce n'est que si les interventions sont planifiées à l'aide de l'*outcome mapping* qu'il est logique de les évaluer en fonction des concepts utilisés dans l'*outcome mapping*. Si elles ne sont pas planifiées en utilisant cette approche, les évaluations peuvent adopter une norme qui ne rend pas justice à l'intervention analysée. En ce qui concerne la méthode des cas de réussite, il faut conclure que cette approche fait déjà partie d'une analyse approfondie de la contribution et ne génère donc pas beaucoup de valeur ajoutée.

En ce qui concerne le design de l'évaluation choisie pour les bourses individuelles, cette évaluation a démontré que les programmes de bourses peuvent être évalués de la manière la plus robuste s'il existe une liste A et une liste B ainsi qu'un grand groupe d'intervention et de traitement pour construire une cohorte stratifiée. Il est alors possible d'utiliser une approche expérimentale, contrefactuelle et réglementaire pour mesurer l'impact. Toutefois, dans ce cas également, une analyse de contribution ainsi qu'une conception avant et après se sont avérées utiles pour identifier des mécanismes de causalité du succès (voir le chapitre 4.1.1).

Outre ces observations générales sur la valeur ajoutée d'une approche modulaire, les expériences faites dans le cadre de cette évaluation avec différents designs et méthodologies d'évaluation ont également permis de tirer des leçons spécifiques pour les futures évaluations d'impact de la coopération universitaire au développement :

- Tout d'abord, l'indice de développement des capacités élaboré pour cette évaluation était un instrument approprié pour opérationnaliser un design avant et après mesurant les capacités des universités partenaires. Toutefois, étant donné que les interventions ont été évaluées ex post et qu'aucune ligne de base n'avait été établie au début des interventions respectives, il a fallu reconstruire la ligne de base. Cela s'est avéré possible, mais un biais de mémoire des répondants n'a pas pu pas être exclu. Ce biais a été contrebalancé par la triangulation des données en consultant le plus grand nombre possible de parties prenantes impliquées dans les interventions. Cependant, l'établissement d'une ligne de base concernant les capacités institutionnelles dès le début d'une intervention augmenterait quand même l'évaluabilité. Une autre faiblesse de l'IDC réside dans le fait qu'il n'existe actuellement aucune approche universellement acceptée sur la façon de traiter les différents points de vue des répondants et des évaluateurs. De plus, lors de la représentation des résultats de l'IDC, les valeurs minimales et maximales n'étaient pas non plus affichées.

Cependant, en palliant ces faiblesses, l'indice de développement des capacités, utilisé dans cette évaluation selon les capacités du modèle 5C[32] ou selon les indices développés autours des aspects recherche, éducation, sensibilisation, capacité organisationnelle et gouvernance, pourrait représenter une valeur ajoutée pour les évaluations futures de la coopération universitaire au développement, et ce, en termes d'établissement d'une ligne de base solide dès le départ.

- Deuxièmement, la collecte de données secondaires au niveau des institutions partenaires était un élément important pour la triangulation des données recueillies lors des entretiens. Toutefois, en raison du caractère ex post de l'évaluation et de l'absence d'une ligne de base pour les interventions respectives, l'équipe d'évaluation a eu quelques difficultés à obtenir des données pour les mêmes périodes et au même niveau d'agrégation pour les différentes dimensions analytiques. Cela réitère la valeur ajoutée afférente à l'élaboration d'une ligne de base dès le début d'une intervention.

- Troisièmement, un design quasi expérimental avec des données quantitatives robustes au niveau des bénéficiaires finaux n'a pu être mis en œuvre que dans un seul cas. La raison principale réside dans le fait que la population devait se composer de plus 80 bénéficiaires au moins pour garantir un échantillon suffisamment large sur la base des taux de réponse enregistrés dans le cadre de cette mission sur le terrain. Comme la plupart des interventions se concentrent sur le développement des capacités au niveau des universités, ce n'est le cas que pour un nombre limité d'interventions. Cela ne signifie pas que les interventions qui ne peuvent pas être évaluées avec une conception quasi-expérimentale n'entraînent pas d'impacts (voir ci-dessus).

3.4 Appréciation de l'évaluabilité

Sur la base de ces résultats, l'équipe d'évaluation conclut que l'évaluabilité de l'impact de la coopération universitaire belge au développement présente certains défis, mais que ceux-ci peuvent être relevés. Premièrement, aucun débat structuré n'a été mené à ce jour sur le concept d'impact dans le contexte de la coopération universitaire belge au développement avant cette évaluation, et aucun consensus officiel n'a été trouvé sur le mode de définition de l'impact. Toutefois, l'étude d'impact réalisée pour cette évaluation a démontré que la plupart des parties prenantes peuvent se rallier derrière une définition de l'impact basée sur la définition du CAD de l'OCDE et, simultanément, adhérer à une vision à moyen et long terme de l'impact avec une vision large sur le sujet et au niveau spatial. En conséquence, cette définition de l'impact a été adoptée pour cette évaluation (voir le chapitre 3.2.1.1).

En dépit du fait qu'un consensus puisse être atteint sur cette définition, l'évaluation a également montré que des types d'impact très différents peuvent être subsumés sous cette définition. Elle peut englober à la fois les impacts au niveau individuel et institutionnel, les impacts relatifs aux capacités des universités et les impacts en dehors du milieu universitaire.

Au-delà de la définition de l'impact, les faiblesses dans la planification des interventions constituent un défi pour leur évaluabilité, bien que dans certains cas, une approche de gestion du cycle de projet ait été adoptée. En particulier, l'évaluation a montré que l'approche de la théorie du changement n'est pas encore fréquemment utilisée dans la planification des interventions. En outre, les propositions d'intervention ne font souvent pas une distinction adéquate entre les différents niveaux auxquels une intervention donnée a l'intention de provoquer un changement. Il n'est pas rare que les propositions confondent les outputs, les outcomes et les impacts, aient des outcomes trop ambitieux

[32] Le modèle 5C a été développé par Peter Morgan et définit « cinq capacités de base » dans les organisations et les systèmes : la capacité d'agir, la capacité de générer des résultats de développement, la capacité de nouer des relations, la capacité d'adaptation et la capacité d'atteindre la cohérence (Morgan, 2006, p. 8-19).

ou ne formulent pas d'indicateurs adéquats pour mesurer les changements au-delà du niveau des outputs. De plus, seule une très faible proportion des propositions d'intervention comprend des données de ligne de base. Par conséquent, les systèmes de suivi des interventions ne fournissent pas de données significatives sur lesquelles les évaluations d'impact peuvent s'appuyer. Toutefois, l'évaluation a montré qu'au cours des dernières années, une nette tendance à l'amélioration de la qualité de la planification des interventions est observée.

Par ailleurs, l'analyse a également montré que les problèmes d'évaluabilité découlant des faiblesses de la planification peuvent être surmontés dans certaines conditions. Même si les propositions d'intervention confondent les outputs, les outcomes et les impacts et si aucune hypothèse d'impact n'est formulée, une théorie du changement peut être reconstruite si la proposition est suffisamment claire pour transmettre les changements qu'une intervention a l'intention d'apporter. Si tel est le cas, il est également possible de reconstruire des indicateurs adéquats qui satisfont aux critères de qualité et décrivent les changements au-delà du niveau des outputs. Pour s'assurer qu'une théorie du changement reconstruite et des indicateurs reconstruits saisissent adéquatement les changements prévus, ils devraient être élaborés ou validés par les parties prenantes impliquées dans l'intervention. Aux fins de la présente évaluation, par exemple, il a été possible d'identifier un nombre suffisant d'interventions pour lesquelles cela était possible.

Enfin, l'analyse a montré que le contenu des théories du changement et le contexte dans lequel les interventions sont réalisées, varient considérablement. Conformément aux conclusions concernant la définition de l'impact, les interventions poursuivent des objectifs différents. Certaines aspirent à apporter des changements au niveau de l'ensemble de l'université, d'autres au niveau d'un département universitaire. Certaines se concentrent sur les changements au sein du milieu universitaire, tandis que d'autres travaillent également avec des bénéficiaires finaux en dehors du milieu universitaire. Étant donné que la coopération universitaire au développement met l'accent sur le renforcement des capacités au niveau institutionnel, le nombre d'interventions pour lesquelles un design quasi expérimental au niveau du bénéficiaire peut être mis en œuvre, est limité. En raison de l'hétérogénéité des interventions, il n'existe pas de design d'évaluation unique pour l'évaluation de la coopération universitaire au développement. Au contraire, pour cette évaluation, il a fallu choisir une approche flexible qui détermine la conception la plus appropriée pour un contexte donné. Cette approche s'appuie sur les travaux de Stern et al. (2012) et cherche à combiner des modèles d'évaluation pour renforcer la robustesse des résultats d'évaluation. Cela signifie aussi que pour chaque intervention à évaluer, il convient de définir à nouveau le type d'évaluation réalisable dans les conditions financières actuelles. L'avantage de la combinaison de différents designs d'évaluation réside dans le fait qu'il est possible de répondre à différentes questions d'évaluation liées à l'impact. En plus d'augmenter la fiabilité des résultats d'évaluation, la combinaison de différentes approches d'inférences causales a permis non seulement d'analyser si les impacts ont été atteints, mais également de comprendre les mécanismes spécifiques qui permettent (ou empêchent) que les impacts se développent. Ainsi, l'approche modulaire a une valeur ajoutée non seulement en termes de responsabilisation, mais également pour permettre l'apprentissage. De plus, l'indice de développement des capacités développé pour cette évaluation a permis de comparer les capacités des institutions partenaires au début et à la fin d'une intervention donnée. En combinaison avec des méthodes de données qualitatives, il a été possible de comprendre comment les impacts sur le niveau des universités partenaires se sont déroulés, tandis que les méthodes quantitatives utilisées pour la collecte de données au niveau des bénéficiaires finaux ont permis une analyse nuancée des impacts de la coopération au développement de l'université. De plus, il a pu être démontré que cette approche est, malgré certaines faiblesses inhérentes relatives au biais de mémoire, l'analyse des différentes perspectives et la description des résultats, particulièrement utile afin de démontrer si une intervention a engendré un changement durable qui a perduré après la fin de l'intervention, ou si elle a principalement renforcé les institutions partenaires pendant la durée de l'intervention.

4. Impact de la coopération universitaire belge

Ce chapitre présente les résultats de l'évaluation concernant l'impact des interventions analysées suivant les théories du changement de l'ARES et du VLIR-UOS (voir le chapitre 2.1). De plus, la pertinence et la durabilité des interventions sont évaluées, car il a été supposé que les interventions plus pertinentes ont plus d'impact et sont plus durables.

Les résultats de l'évaluation proviennent des quatre missions sur le terrain effectuées, une au Bénin, une en Éthiopie et deux au Vietnam. Toutes les missions sur le terrain ont ainsi été mises en œuvre avec des designs d'évaluation différents (voir le chapitre 4.1 et annexe C) pour servir la dimension formative de cette évaluation ; pour déterminer les types de designs d'évaluation qui donnent les meilleurs résultats en ce qui concerne l'évaluation de l'impact dans le domaine de la coopération universitaire au développement.

Dans le cadre des missions sur le terrain, le nombre et le type d'interventions suivant de l'ARES et du VLIR-UOS ont été analysés. Ces interventions ont été sélectionnées en étroite collaboration avec le comité d'accompagnement sur la base de l'appréciation théorique et pratique de l'évaluabilité réalisée lors de la phase de démarrage et de l'étude documentaire (voir le chapitre 3).

- CUI avec l'Université Can Tho au Vietnam (VLIR-UOS) (budget : 6 778 863 euros ; durée : 1998 à 2008)
- CUI avec la Faculté de Médecine Pham Ngoc Thach au Vietnam (ARES) (budget : 2 514 484 euros ; durée : 2008 à 2016)
- Projet OI/TEAM « *Control of equine trypanosomosis (Trypanosoma equiperdum and T. evansi) in the Arse and Bale highlands of Ethiopia* » (VLIR-UOS) (budget : 309 458 euros ; durée : 2006 à 2010)
- Projet OI/TEAM « *Land and water research for sustainable livelihood in the south Ethiopian Rift Valley* » (VLIR-UOS) (budget : 299 863 euros ; durée : 2011 à 2016)
- PIC « Formation et création d'un réseau de futurs enseignants en anesthésie-réanimation pour l'ensemble des pays d'Afrique francophones subsahariens » (ARES) (budget : 354 868 euros ; durée : 2005 à 2009).
- PIC « Contribution au développement d'une filière du teck au départ des forêts privées du Sud-Bénin (Département Atlantique) » (ARES) (budget : 369 687 euros ; durée : 2007 à 2011)

Cependant, cette sélection signifie également que cette évaluation ne peut pas rendre compte de tous les impacts décrits dans les théories du changement, car elle est basée sur un échantillon limité. En outre, le mode de sélection a également entraîné un biais de sélection, car l'appréciation pratique de l'évaluabilité a permis d'identifier les interventions qui ont eu un impact (voir également le chapitre 3.2.2).

Outre les interventions décrites ci-dessus, ce chapitre présente également les résultats de l'évaluation des bourses individuelles. Les résultats sont fondés sur une enquête en ligne, qui comprenait un groupe témoin et 36 entrevues qualitatives avec d'anciens boursiers.

L'enquête en ligne était ouverte à l'ensemble des 6130 boursiers actuels, anciens et rejetés ; 2168 ont participé. Cela représente un taux de réponse de 35,4 %. Les résultats de l'enquête en ligne peuvent être considérés comme représentatifs, car les participants présentent la même distribution que l'ensemble de la population en termes de pays cible, de région, de cohorte et de sexe. Les données ont permis de tirer des conclusions valables et spécifiques sur l'impact global des différents programmes de bourses d'études de l'ARES et du VLIR-UOS.

4.1 Design et méthodologie de l'évaluation

4.1.1 Design et méthodologie de l'évaluation pour les interventions

Au cours des dix à quinze dernières années, les praticiens et les agences de développement ont estimé qu'il était de plus en plus important de démontrer l'efficacité et l'impact de leurs interventions. Alors que dans le passé, l'évaluation des interventions de développement était dominée par l'analyse de la mise en œuvre des outputs, les tendances économiques et politiques récentes suivantes ont, selon la littérature, déplacé l'attention de l'évaluation du développement – vers les outcomes et l'impact des interventions de développement :

- La crise financière mondiale a entraîné une réduction du budget de développement dans de nombreux pays européens.
- On a constaté, en particulier dans le monde anglo-saxon, un mouvement parmi les donateurs en faveur d'une plus grande démonstration de « *value for money* ».
- Dans le même temps, l'opinion publique des États européens a de plus en plus l'impression que cinq décennies de coopération au développement n'ont pas eu les effets escomptés. Cela a exercé des pressions sur les donateurs pour qu'ils affichent des résultats clairs et tangibles qui peuvent être compris par le grand public.
- Le mouvement « *evidence-based policy* », en faveur de politiques publiques fondées sur l'évidence scientifique, a pris de l'ampleur au cours des dernières années. Son essor a conduit à un examen plus systématique de certaines des principales hypothèses qui sous-tendent les travaux de développement. Cela a conduit les acteurs du développement à accorder beaucoup plus d'attention à la mesure et à la démonstration de ce qui fonctionne mieux ou moins bien, et à utiliser ces connaissances pour tirer parti d'une plus grande efficacité des programmes de développement (Hearn & Buffardi, 2016, p. 6).

En conséquence de ces tendances, on a ressenti une forte pression pour définir le concept d'impact et pour évaluer l'impact des interventions de développement avec les méthodes les plus rigoureuses possibles. L'expression « méthodes rigoureuses » était ainsi assimilée à des méthodes fondées sur une analyse contrefactuelle, qui permettait d'attribuer les changements observés à l'intervention faisant l'objet de l'enquête. D'autres formes de méthodes ont été considérées comme inférieures à l'analyse contrefactuelle et aucune distinction n'a été faite entre les définitions des impacts, le concept d'inférence causale et les modèles possibles pour les évaluations d'impact (par exemple, Stern et al. (2012) ; Befani & Mayne, 201; White & Philips, 2012).

Cela a donné lieu à un débat dans le discours académique dans lequel le concept d'attribution était considéré comme « standard de référence » (« gold standard ») pour les évaluations d'impact, tandis que le concept de contribution était considéré comme la deuxième meilleure option. Le concept d'attribution implique une revendication causale sur l'intervention en tant que cause de l'impact et une mesure de l'ampleur de l'impact pouvant être lié à l'intervention (p. ex. White, 2010). La contribution, en revanche, ne fait qu'affirmer si et comment une intervention a contribué à un impact observé en

utilisant une théorie du changement qui tient compte des facteurs d'influence, réduisant ainsi l'incertitude quant à la contribution de l'intervention (Mayne, 2001).

Par conséquent, la littérature académique sur les évaluations d'impact s'est efforcée d'utiliser des designs expérimentaux (essais de groupes témoins randomisés (*Randomised control trials* ou RCT), expériences quasi-expérimentales et naturelles) pour répondre à la question de l'impact. Au cours de cette période, l'objectif principal était d'associer l'intervention en tant que cause unique à une mesure de l'impact net pouvant être attribué à l'intervention en question. Cela comprenait également des réponses à la question contrefactuelle : « Que serait-il arrivé si l'intervention n'avait pas eu lieu ? » On a cherché à répondre à cette question pour démontrer que sans l'intervention, il n'y aurait pas d'impact ou un impact différent, tout en se concentrant sur le changement supplémentaire induit par l'intervention. Pour ce faire, on utilise généralement des modèles de groupe de contrôle ou de groupe de comparaison qui comparent les situations avec et sans intervention afin de calculer l'impact net entre elles (p. ex. Angotti, 2007).

Toutefois, ce discours a été remis en question au cours de ces dernières années, notamment par le document du DFID sur les conceptions et les méthodes d'évaluation d'impact rédigé par Stern et al. Dans ce document, comme dans d'autres, il a d'abord été noté que le concept d'impact est utilisé sous diverses formes et définitions à travers et au sein des agences de développement. De plus, on a fait valoir que la façon dont l'impact est défini et compris a de vastes répercussions sur les questions d'évaluation et les modèles d'évaluation possibles pour répondre à ces questions (Hearn et Buffardi, 2016).

Plus important encore, toutefois, le document de Stern a soulevé la question de l'existence de différents types d'approches de l'inférence causale avec des exigences, des forces et des faiblesses différentes, dont l'approche expérimentale est l'une d'entre elles. Selon cet article, il existe au moins quatre approches différentes de l'inférence causale, à savoir :

- **L'approche de régularité** évalue la causalité en fonction de la fréquence d'association entre une cause donnée et un effet. Cela signifie que la causalité peut être vérifiée lorsque plusieurs cas qui ont été soumis à la même intervention ont les mêmes effets. Étant donné que plusieurs cas sont analysés dans le cadre de cette approche, il sera possible de savoir avec certitude si l'intervention fonctionne (c'est-à-dire si elle a les effets souhaitables) ou non. Une exigence pour cette approche est donc de disposer d'un nombre élevé de cas divers. Sa force réside dans le fait que cette approche peut découvrir des « lois » parmi l'ensemble des cas choisis, alors que sa faiblesse est qu'elle n'explique pas « comment » ni « pourquoi » les effets observés se produisent (Stern et al., 2012).

    - Cette approche répond donc à la question suivante sur l'impact : Quel facteur est à l'origine de l'impact prévu de l'intervention ?

- **L'approche expérimentale/contrefactuelle** précitée nécessite un groupe « intervenu » et un groupe de « contrôle/comparaison », où le premier a été soumis à l'intervention alors que le second ne l'a pas été. Cela signifie que la causalité est évaluée en analysant les différences entre ces deux groupes. Il s'agit d'une méthode rigoureuse qui évite plusieurs types de biais, puisque les groupes sont choisis au hasard ou sont appariés. Néanmoins, cette approche ne se concentre pas sur le « pourquoi » ou le « comment » et affiche des faiblesses quand il convient de généraliser les résultats de l'expérience (validité externe) puisqu'elle exclut l'analyse du contexte. Par conséquent, un piège de cette approche réside dans le fait qu'une expérience qui a fonctionné dans un contexte donné pourrait ne pas fonctionner dans un autre contexte (Ibid.).

- Cette approche répond donc à la question suivante sur l'impact : Dans quelle mesure l'intervention (ou d'autres facteurs) a-t-elle fait une différence par rapport à l'impact escompté ?

- **L'approche de causalité multiple** repose sur l'idée qu'un effet est causé par une combinaison de causes. Afin d'évaluer l'impact à l'aide de cette approche, les évaluateurs doivent avoir accès à un nombre suffisant de cas ayant des caractéristiques comparables. Cette approche est utile lorsqu'il s'agit de traiter des cas dont la complexité est limitée afin, par exemple, d'identifier les typologies. Inversement, il est difficile avec cette approche d'interpréter des combinaisons très complexes de causes au sein d'un cas sélectionné (Ibid.).

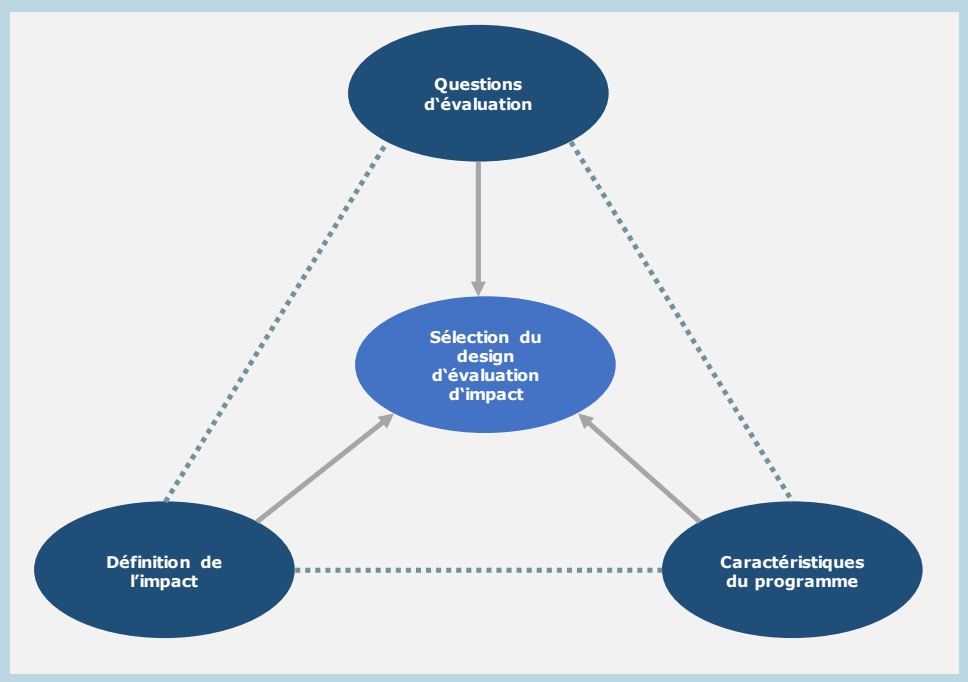
    - Cette approche répond donc à la question suivante sur l'impact : Dans quelle mesure l'intervention (ou d'autres facteurs) a-t-elle fait une différence par rapport à l'impact escompté, pour qui et dans quelles circonstances ?

- **L'approche générative / des mécanismes** repose sur l'identification des « mécanismes de causalité » qui génèrent les effets désirables. Pour utiliser cette approche, l'existence d'un cas avec des sources de données de bonne qualité est suffisante. L'approche est basée sur une théorie existante pour l'intervention en question, ce qui permet à l'évaluateur de comprendre les facteurs qui causent l'effet observé. Par conséquent, cette approche permet une compréhension approfondie du cas et de son contexte, en fournissant une explication détaillée des deux. Néanmoins, cette approche comporte un plus grand risque de biais de la part du chercheur, puisque l'estimation de l'effet et de sa causalité dépend davantage des appréciations qualitatives que des données quantitatives. Cette approche est principalement utilisée dans les modèles d'évaluation « théoriques » et « réalistes » (Ibid.).

    - Cette approche répond donc à la question suivante sur l'impact : Comment l'intervention a-t-elle induit l'impact prévu et observé ? Qu'est-ce qui, dans l'intervention, l'a fait (ou non) fonctionner pour atteindre l'impact prévu et observé ?

En conséquence, le discours académique est passé d'une compréhension hiérarchique des designs d'évaluation (l'approche expérimentale/contrefactuelle comme « standard de référence ») à une discussion sur les meilleurs choix « locaux » pour les design d'évaluation. Depuis lors, l'accent a été mis sur l'harmonisation des définitions des impacts, des questions d'évaluation et des attributs du programme avec les meilleurs modèles d'évaluation disponibles pour permettre une inférence causale (voir la figure 18). Par conséquent, le design le plus rigoureux n'est plus assimilé à l'approche expérimentale/contrefactuelle, mais à la recherche du design le plus approprié pour un contexte spécifique. Cela signifie également que dans certains cas il est possible d'utiliser plus d'un design pour compenser les faiblesses d'autres designs. En outre, il est également recommandé de combiner les designs et les méthodes, même dans le cadre d'un même design, pour renforcer les assertions sur la causalité (Befani & Mayne, 2014 ; Stern et al., 2012).

Figure 18 : Triangle de design



Source : Stern et al, 2012 adapté par Syspons 2017.

Dans ce contexte, Syspons et Nuffic ont mené des missions exploratoires afin d'identifier le design d'évaluation le plus approprié pour les interventions sélectionnées. La base de cette analyse était une appréciation théorique et pratique de l'évaluabilité qui a été mise en œuvre avant et pendant la mission d'enquête (voir le chapitre 3.1).

Sur la base de ces résultats, Syspons et Nuffic ont développé des designs d'évaluation sur mesure pour l'évaluation de l'impact de chaque intervention sélectionnée. Ils comprenaient toujours une analyse de la contribution et au moins deux des modules suivants :

- Design avant et après
- Design contrefactuel
- *Process tracing*
- Changement le plus significatif (*Most Significant Change*)
- *Outcome Mapping*
- Méthode des cas de réussite (*Success case method*)

Une description détaillée de l'approche générale se trouve à l'annexe B, tandis qu'une présentation détaillée de chaque modèle d'évaluation sur mesure pour les interventions sélectionnées se trouve dans chaque rapport de pays à l'annexe C.

Après la collecte des données pour chaque mission sur le terrain, nous avons vérifié et validé les données quantitatives. Après cette assurance qualité, nous avons commencé par **l'analyse des données quantitatives**. Du point de vue méthodologique, l'analyse des données a été divisée en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons analysé les données à l'aide d'analyses statistiques univariées telles que les fréquences, les pourcentages ou les moyennes. Nous avons édité les données et représenté les résultats sous la forme de graphiques et de tableaux afin d'obtenir une vue d'ensemble des résultats et d'identifier les aspects et développements pertinents. Une analyse en profondeur a ensuite été réalisée. Afin de trouver des relations causales entre les

variables, nous avons ensuite utilisé des méthodes d'analyse de données bi- et multivariées.

Parallèlement à l'analyse quantitative des données, nous avons également effectué **l'analyse des données qualitatives**. Pour ce faire, nous avons analysé, triangulé et synthétisé les données qualitatives collectées sur la base de la grille d'évaluation. Dans une étape suivante, nous avons évalué les données afin d'identifier les facteurs explicatifs (p. ex., thèmes récurrents, tendances, groupes de répondants, etc.) pour chaque question et aspect de l'évaluation. Ensuite, nous avons déduit les facteurs explicatifs et les tendances des données qualitatives. De plus, nous avons également développé et utilisé une échelle pour évaluer et représenter de manière transparente la confiance d'une probabilité concernant l'appréciation de l'inférence causale d'une hypothèse d'impact analysée par analogie avec l'inférence bayésienne (Befani & Mayne, 2014). Il s'agit d'une technique utilisée dans le suivi des processus pour évaluer la probabilité d'un mécanisme de causalité en fonction de la probabilité de trouver des preuves pertinentes (confirmer/infirmer le mécanisme causal). Plus la probabilité est faible (avant l'observation de la preuve), plus la confiance est élevée (une fois la preuve observée) (voir la figure 19). L'évaluation de l'inférence causale pour chaque hypothèse d'impact a été effectuée au cours de l'atelier interne (voir ci-dessous) et est donc utilisée dans le présent rapport.

Figure 19 : Mesurer la confiance à l'aide de probabilités

Évaluation qualitative	Échelle quantitative
Pratiquement sûr(e) que () est vrai	0.99+
Raisonnablement sûr(e) que () est vrai	0.95 – 0.99
Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95
Quasiment convaincu(e) que () est vrai	0.70 – 0.85
Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70
Ni convaincu(e) ni pas convaincu(e) que () est vrai	0.5
Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est faux	0.30 – 0.50
Quasiment convaincu(e) que () est faux	0.15 – 0.30
Hautement convaincu(e) que () est faux	0.05 – 0.15
Raisonnablement sûr(e) que () est faux	0.01 – 0.05
Pratiquement sûr(e) que () est faux	Moins de 0,01

Source : Syspons et Nuffic 2018

Après l'analyse des données, nous avons ensuite organisé un **atelier interne** avec tous les experts impliqués de l'équipe de la mission sur le terrain pour synthétiser et systématiser les données recueillies. Dans ce contexte, nous avons une fois de plus assemblé et évalué la ToC de l'intervention respective en tenant compte de tous les points de vue différents des experts. L'atelier a induit une valeur ajoutée en triangulant et en validant les résultats à l'aide de données, de méthodes et de triangulations entre chercheurs. Sur cette base, l'objectif de l'atelier était de synthétiser les résultats des entretiens et des enquêtes ainsi que d'identifier les principales faiblesses et forces de la ToC développée.

Ce processus de synthèse et d'analyse a ensuite été répété pour systématiser et synthétiser les résultats de cette évaluation au niveau de l'ARES et du VLIR-UOS en utilisant les ToC développées au niveau organisationnel pour chaque organisation.

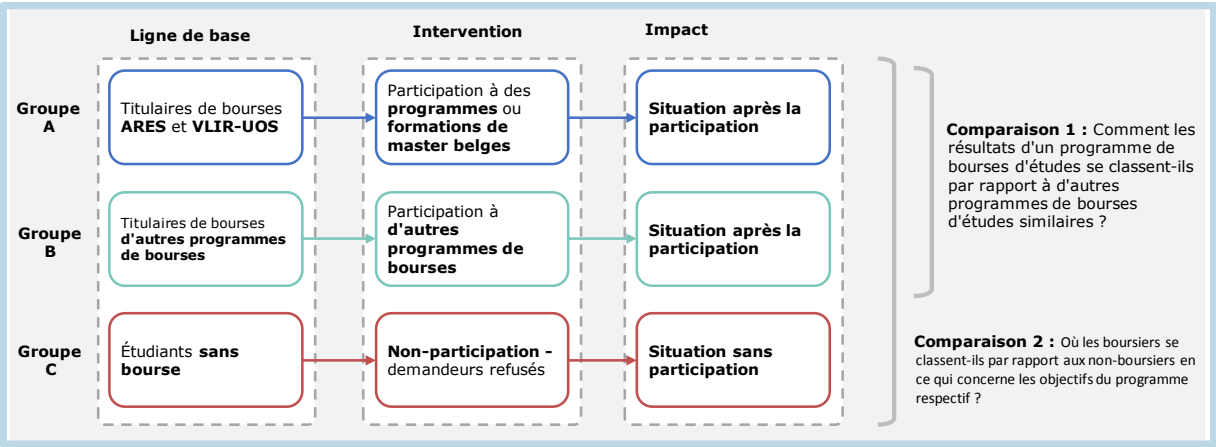
4.1.2 Design et méthodologie de l'évaluation des bourses individuelles.

Pour mesurer l'impact des bourses individuelles de l'ARES et du VLIR-UOS, nous avons mis en place un design d'évaluation qui combine une approche de régularité avec une approche expérimentale / contrefactuelle et une approche générative / mécanique (voir le chapitre 4.1.1).

À cette fin, nous avons développé un design d'évaluation quasi-expérimental afin de saisir les impacts des différents systèmes de bourses d'études au niveau individuel du boursier (par exemple, l'amélioration de l'employabilité des étudiants). Pour ce faire, nous avons utilisé les listes A et B existantes des programmes de bourses d'études, dans lesquelles les candidats et les boursiers de janvier 2008 à décembre 2016 sont listés avec leurs adresses électroniques. La liste A comprenait toutes les personnes ayant reçu une bourse pour un programme de Master ou une formation de l'ARES ou du VLIR-UOS. La liste B énumérait toutes les personnes qui auraient été admissibles à une bourse, mais qui n'en ont pas reçu une pour diverses raisons (p. ex., restriction budgétaire). La distinction entre la liste A et la liste B n'a donc pas seulement été faite par les universités sur la base des qualifications académiques ou professionnelles d'une personne, mais les universités ont également choisi d'autres critères de sélection tels que le pays d'origine ou le sexe afin de garantir un mélange avantageux dans les classes et les cours futurs. Grâce à cette pratique, il a été possible non seulement de comparer les 5 % inférieurs de la liste A avec les 5 % supérieurs de la liste B, mais aussi d'utiliser l'ensemble des listes A et B comme groupes d'intervention et de comparaison.

Par conséquent, nous avons pu former les trois groupes suivants des listes A et B [33]pour mettre en œuvre le modèle d'évaluation quasi-expérimental (voir la figure 20) : Groupe A (groupe d'intervention : boursiers ARES et VLIR), groupe B (groupe de comparaison : candidats de la liste de réserve sans bourse ARES ou VLIR-UOS, mais qui ont acquis une bourse d'une autre organisation) et groupe C (groupe de comparaison : candidats de la liste de réserve sans bourse ARES ou VLIR-UOS qui n'ont pas obtenu une autre bourse et sont restés dans leur pays d'origine).

Figure 20 : Groupes témoins pour le design d'évaluation quasi expérimental pour les bourses d'études individuelles



Source : Syspons et Nuffic 2017

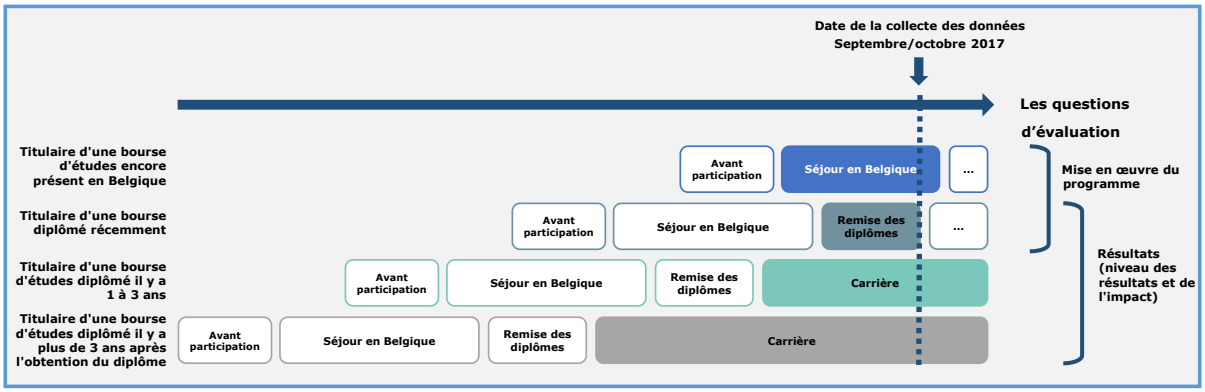
De plus, nous avons complété le design d'évaluation quasi-expérimental décrit ci-dessus par une approche de régularité à l'inférence causale. D'après notre expérience, l'un des

[33] Les groupes finaux ont été formés par le biais de questions-filtres dans l'enquête en ligne (par exemple, « Avez-vous utilisé la bourse suivante ? ») afin de valider les listes et d'exclure la possibilité que des personnes soient mal attribuées, par exemple, si elles ont reçu la bourse selon les listes mais ne l'ont pas utilisée.

défis les plus importants dans l'évaluation de l'impact des programmes de bourses réside dans le fait que la plupart des impacts prévus ne se matérialisent pas directement après la fin du programme de bourses, mais potentiellement seulement des années plus tard (par exemple, lorsque les boursiers diplômés ont atteint un poste de direction et contribuent à résoudre les problèmes de développement dans leur pays respectif). Ces types d'impact peuvent généralement être saisis au moyen d'une enquête par panel, car le même groupe de boursiers peut être évalué tout au long de leur carrière à de multiples moments dans le temps. L'avantage d'une telle conception de panel est que le biais peut être évité presque complètement, car les variables confusionnelles peuvent être contrôlées. Cependant, les conditions-cadres de cette évaluation n'ont pas permis une conception longitudinale, car la collecte de données n'a été possible qu'à un moment donné, c'est-à-dire pendant la mise en œuvre de cette évaluation. Par conséquent, la collecte de données à de multiples étapes du cheminement de carrière des boursiers n'a pu être mise en œuvre.

Dans ce contexte, il était essentiel d'élaborer un modèle d'évaluation robuste basé sur une approche de régularité, ce qui nous a permis de saisir le développement longitudinal des boursiers. La longue durée du programme de bourses d'études belges et le nombre relativement élevé de boursiers (diplômés) ont permis de conceptualiser une cohorte stratifiée qui imite la force de la conception longitudinale d'une enquête par panel pour analyser les impacts à long terme des systèmes de bourses belges (voir la figure 21).

Figure 21 : Concept d'une cohorte stratifiée

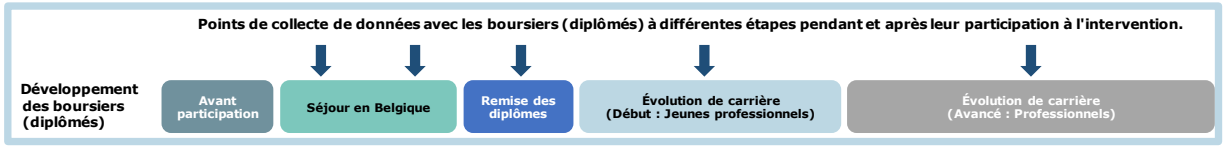


Source : Syspons et Nuffic 2017

L'objectif principal de cette conception de l'évaluation était de recueillir des informations sur les différents stades de développement des boursiers, par exemple en ce qui concerne leur développement en tant qu'agents de changement. Sur la base de ces données, nous avons ensuite été en mesure, grâce à une analyse combinée, de produire un design longitudinal approximatif artificiel, similaire à celui d'une enquête par panel.

La figure suivante illustre la conception de la collecte de données. A un moment donné de l'évaluation, nous avons mené une enquête en ligne auprès de tous les candidats aux programmes de bourses belges entre janvier 2008 et décembre 2016, et qui ont été admis aux listes A et B des programmes. Ce moment a été choisi de telle sorte que le plus grand nombre de boursiers diplômés ont été contactés peu après l'obtention de leur diplôme et au cours des différentes étapes de leur carrière (voir la figure 22).

Figure 22 : Approximation d'un plan longitudinal (cohorte stratifiée)



Source : Syspons et Nuffic 2017

Avec cette approche méthodologique, nous avons atteint la cohorte la plus jeune au début de leur séjour en Belgique. De plus, nous avons atteint la deuxième cohorte la

plus jeune peu après l'obtention de leur diplôme. Ces cohortes ont été utilisées pour créer une ligne de base afin de porter des jugements éclairés sur les impacts atteints par les autres cohortes. Si le nombre de répondants était insuffisant pour créer une ligne de base pour certaines questions, une évaluation rétrospective de tous les candidats aux bourses d'études a été utilisée à la place.

Toute autre cohorte de boursiers diplômés a été contactée au cours de leur carrière et nous a donc permis de recueillir des données sur leur développement individuel. Étant donné que la similitude était statistiquement robuste entre les différentes cohortes, nous avons pu construire une coupe longitudinale approximative en comparant le statu quo des trajectoires de développement individuel des différentes cohortes, en commençant avant leur participation jusqu'à des années après l'obtention du diplôme.

De plus, nous avons également appliqué cette approche aux groupes témoins décrits ci-dessus dans la conception de l'évaluation quasi expérimentale pour comparer les impacts à long terme entre le groupe d'intervention et les groupes témoins. Cela nous a également permis de faire des déclarations sur le contrefactuel au fil du temps.

En outre, nous avons analysé les mécanismes de causalité des programmes de bourses d'études, qui peuvent ou non conduire à l'impact escompté, en utilisant une approche générative / des mécanismes à l'inférence causale. Pour ce faire, nous avons élaboré des théories du changement pour chaque programme de bourses étudié de l'ARES et du VLIR-UOS afin d'effectuer une analyse des contributions pour les programmes de bourses d'études. Grâce à cette approche, nous avons pu analyser « comment » et « pourquoi » les différents programmes de bourses d'études ont induit ou non les impacts observés.

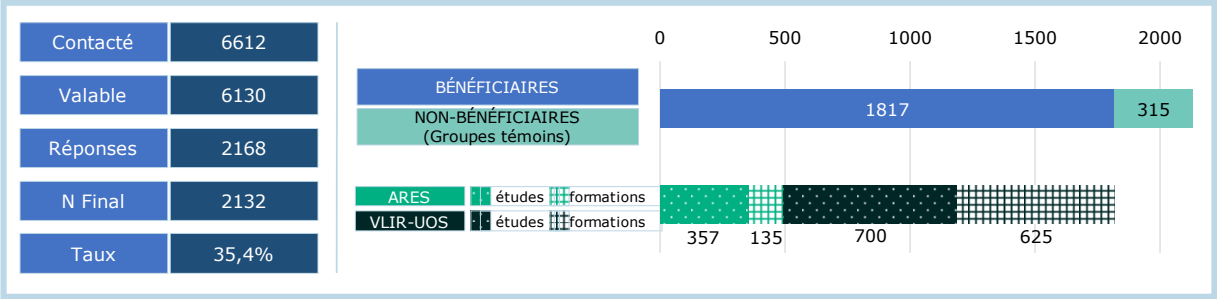
Une analyse de contribution est une approche permettant d'évaluer la performance des politiques et des programmes en vue d'un ou de plusieurs résultats. Elle se concentre sur les questions de « contribution », en particulier, la mesure selon laquelle les résultats observés (qu'ils soient positifs ou négatifs) résultent de la politique ou, dans ce cas, des systèmes de bourses d'études belges (Mayne, 2001). Sur la base de la théorie du changement développée pour chaque programme de bourses, qui montre les relations causales entre les intrants, les outputs, les outcomes, les impacts et les conditions-cadres possibles, nous avons collecté des données pour tester ses mécanismes de causalité sous-jacents. Ensuite, nous avons construit un « historique de performance » crédible pour chaque programme de bourses d'études (voir le chapitre 4.3).[34]

Par conséquent, le design de l'évaluation mis en œuvre était basé sur une enquête en ligne mondiale auprès de tous les boursiers des programmes faisant l'objet de l'enquête. L'enquête en ligne était ouverte à l'ensemble des 6612 boursiers actuels et anciens qui ont été admis aux listes A et B des programmes, ainsi qu'aux candidats rejetés des années 2008 à 2016. Sur les 6130 contacts valides (à l'exclusion des adresses électroniques erronées, etc.), 2168 personnes ont participé. Cela représente un taux de réponse de 35,4 % (voir la figure 23).

Les résultats du sondage en ligne peuvent généralement être considérés comme représentatifs. En ce qui concerne leurs indicateurs socio-économiques, les participants présentent la même répartition que l'ensemble de la population en termes de pays cible, de région et de sexe. Par contre, il faut garder à l'esprit que le taux de réponse est nettement plus élevé dans les admissions plus récentes : Les années d'admission 2014-2016 sont surreprésentées, tandis que les années 2008-2012 sont sous-représentées. L'approche par cohortes stratifiées compense toutefois cette difficulté en mettant les résultats en relation avec la chronologie des répondants. En outre, le taux de réponse des anciens candidats/boursiers du VLIR-UOS a été supérieur à celui de l'ARES (42,5 % contre 24,6 %), ce qui a entraîné une légère surreprésentation des bourses du VLIR-UOS. Afin de contrer ce phénomène, les résultats ont été analysés par organisation coupole afin d'identifier les différences pertinentes.

[34] Une description détaillée du design de l'évaluation des différents programmes de bourses d'études est jointe à l'annexe B.

Figure 23 : Taux de réponse à l'enquête sur les bourses d'études individuelles



Source : Syspons et Nuffic 2017

De plus, nous avons mené 36 entretiens narratifs avec des boursiers diplômés afin de recueillir des données qualitatives, d'analyser les mécanismes de causalité des programmes et de corroborer l'enquête quantitative. Ces personnes ont été choisies en fonction des critères suivants :

- Répartition égale entre les bourses de stages et les bourses de master,
- Répondants exemplaires pour des scores de satisfaction particulièrement élevés et faibles ainsi que pour ceux dont les scores sont très différenciés,
- Répondants exemplaires pour des scores de développement des compétences particulièrement élevés et faibles ainsi que pour ceux dont les scores sont très différenciés,
- Répondants exemplaires pour des scores particulièrement élevés et faibles en termes d'application des compétences dans leur travail quotidien ainsi que pour ceux dont les scores sont très différenciés,
- Répondants exemplaires pour des scores particulièrement élevés et faibles en termes de professionnalisation de leur entreprise ainsi que pour ceux dont les scores sont très différenciés.

De plus, des cas particulièrement frappants ont été sélectionnés pour comprendre les valeurs extrêmes, telles que, par exemple, les répondants ayant une recherche d'emploi particulièrement longue.

Les premières analyses ont montré des valeurs globales élevées dans la plupart des catégories et donc peu de variations dans les données. Afin d'éviter les biais des répondants et de valider les données recueillies, des entrevues de validation avec les non-répondants à l'enquête ont été organisées. Sur les 20 non-répondants contactés, 15 entrevues ont eu lieu qui ont confirmé les résultats de la collecte précédente.

4.2 Résultats de l'évaluation des interventions

Ci-dessous, les résultats de l'évaluation des interventions sont présentés selon les critères du CAD de l'OCDE : pertinence, efficacité, impact et durabilité. Étant donné qu'il s'agit d'une évaluation d'impact, l'accent est mis sur l'impact, et les autres critères ne sont abordés que pour mieux comprendre la mesure dans laquelle et la manière dont l'impact a été généré. Les résultats en termes de pertinence et de durabilité sont présentés conjointement pour les deux organisations de coordination. En revanche, pour l'efficacité et l'impact des critères, les résultats sont présentés séparément pour le VLIR-UOS et l'ARES afin de mettre les résultats en perspective avec la théorie du changement de chaque organisation. Comme indiqué précédemment, les résultats sont basés sur un petit échantillon non représentatif d'interventions et ne peuvent donc pas être utilisés pour tirer des conclusions générales sur l'ensemble du portefeuille de la coopération universitaire belge au développement.

4.2.1 Pertinence de la coopération universitaire belge

Le critère de *pertinence* se réfère à la *raison d'être* d'une intervention donnée. Son analyse permet de savoir si une intervention s'adresse à des besoins existants. Par conséquent, la question de savoir si une intervention est pertinente n'est pas seulement importante en soi, mais a également des implications pour l'analyse de l'impact d'une intervention. Il est supposé que les interventions pertinentes ont plus de chances d'avoir un impact, car elles répondent aux besoins existants et génèrent ainsi une appropriation au sein du groupe cible. Dans le contexte de cette évaluation, l'analyse de la pertinence a porté sur plusieurs aspects. Premièrement, l'équipe d'évaluation a analysé la mesure selon laquelle les interventions étaient pertinentes du point de vue de la politique et des stratégies des pays partenaires ainsi que des objectifs et des priorités des institutions partenaires. Deuxièmement, les évaluateurs ont examiné la mesure selon laquelle les interventions ont permis de combler les lacunes dans les connaissances scientifiques et/ou les capacités de recherche pertinentes sur le plan du développement dans les pays sélectionnés. Troisièmement, l'équipe d'évaluation a analysé la manière et la mesure selon laquelle les bénéficiaires finaux de l'éducation et/ou de la recherche ont été impliqués au cours des différentes phases du cycle d'intervention.

L'équipe d'évaluation a constaté que, dans l'ensemble, les interventions étaient très pertinentes au regard des politiques et stratégies des pays partenaires en matière d'enseignement supérieur. À cet égard, toutes les interventions se sont inscrites dans un contexte d'expansion massive de l'enseignement supérieur dans les pays partenaires. Par exemple, en Éthiopie, le nombre d'étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur a plus que décuplé entre 1997 et 2010. De plus, le Bénin a vu le nombre d'étudiants inscrits dans les universités publiques décupler entre 1994 et 2013, alors qu'au Vietnam, la population étudiante a triplé entre 2003 et 2014. De plus, dans les trois pays, de nouvelles universités publiques et privées ont été créées pour absorber le nombre croissant d'étudiants.

En conséquence de cette expansion, les pays partenaires ont été confrontés à la nécessité d'augmenter le nombre de professeurs, d'améliorer l'infrastructure et d'élaborer et d'adapter des stratégies pour être en mesure d'assurer la formation et la recherche pour un nombre croissant d'étudiants. Par exemple, la résolution du gouvernement vietnamien de 2005 sur le renouvellement de l'enseignement supérieur a appelé à des changements significatifs dans la qualité, l'efficacité et l'échelle de l'enseignement et a lié l'enseignement supérieur au développement socio-économique global (République du Vietnam, 2005). Au Bénin, la stratégie officielle du gouvernement en matière d'éducation pour la période 2006-2015 reconnaît que la croissance substantielle du nombre d'étudiants ne s'est pas accompagnée d'une augmentation du personnel enseignant et que les conditions d'enseignement se sont ainsi sensiblement détériorées (République du Bénin, 2006). Dans les trois pays qui ont fait l'objet de cette évaluation, les stratégies officielles de l'enseignement supérieur ont également abordé la nécessité de promouvoir la recherche comme l'un des objectifs des stratégies de l'enseignement supérieur.

Dès lors, les interventions de la coopération belge dans le domaine de l'enseignement supérieur, qui visaient à renforcer les institutions partenaires dans leurs fonctions essentielles d'enseignement, de recherche et/ou de services à la société, ont été alignées sur les priorités formulées dans les stratégies officielles de l'enseignement supérieur des pays partenaires. Cela vaut tant pour les CUI que pour les projets, même s'ils ont une portée différente. Alors que les CUI visent à renforcer l'ensemble d'une institution, les projets visent à renforcer un département spécifique au sein d'une faculté donnée.

En outre, les interventions ont également été alignées sur les objectifs et les priorités des institutions partenaires. Les stratégies des institutions partenaires se sont souvent fait l'écho des stratégies au niveau national, mais ont également défini des priorités plus spécifiques. Par exemple, la CUI du VLIR-UOS était conforme aux priorités de l'Université de Can Tho au Vietnam, qui visait à accroître les programmes de MSC et de doctorat,

mais également à développer des programmes internationaux, l'enseignement à distance et la recherche centrée sur les étudiants. Elle a également défini des domaines thématiques prioritaires dans lesquels elle souhaite renforcer la recherche.

En ce qui concerne l'analyse de la pertinence des projets, il n'a pas toujours été possible d'identifier des stratégies écrites au niveau du département ou du corps professoral. Toutefois, tous les projets s'inscrivaient dans le cadre de stratégies institutionnelles plus larges visant à renforcer l'enseignement ou la recherche et à améliorer les services à la communauté. Par exemple, le projet de recherche ARES sur le teck au Bénin a été initié à un moment où l'université partenaire, l'Université d'Abomey-Calavi, venait à peine de commencer la formation de doctorants, rendant ainsi le développement des capacités de recherche très pertinent.

À cet égard, il convient de noter les projets de renforcement des capacités pour lesquels les projets ARES au Bénin visaient essentiellement à renforcer les capacités individuelles grâce à des bourses intégrées, tandis que les projets VLIR-UOS en Éthiopie avaient une portée plus large qui mettait également l'accent sur la modernisation de l'équipement et l'introduction de nouveaux procédés. Il convient de le souligner, car selon les données secondaires recueillies et les entretiens réalisés, l'institution partenaire au Bénin avait également des besoins en termes d'infrastructures et d'amélioration des processus. Toutefois, dans le domaine de l'agroforesterie (projet de recherche) et de l'anesthésie (projet de formation), les besoins les plus immédiats identifiés par les promoteurs du projet local étaient liés à la fourniture de bonnes conditions de formation aux chercheurs et aux médecins formés pendant le projet, afin que l'université et le secteur de la santé puissent être pourvus de professionnels qualifiés dans les années à venir.

Un facteur clé permettant de garantir la pertinence des projets pour les institutions partenaires résidait dans le fait que les propositions ont été élaborées conjointement par les partenaires belges et locaux. Dans de nombreux cas, la coopération entre ces partenaires avait déjà commencé bien avant l'intervention faisant l'objet de l'évaluation. Par exemple, certains promoteurs de projets dans les pays partenaires avaient appris à connaître leurs homologues belges parce qu'ils avaient fait leurs études de doctorat en Belgique. Dans d'autres cas, le projet faisant l'objet de l'évaluation était un projet de suivi d'un projet antérieur également financé par des fonds de la coopération universitaire belge au développement. À cet égard, plusieurs promoteurs de projets belges ont souligné le fait que les professeurs belges les plus engagés approchaient de la retraite et ont exprimé leur inquiétude quant à savoir si une jeune génération d'universitaires belges pourrait investir le même temps et la même énergie dans ce type de coopération avec les pays en développement. Du point de vue de ces partenaires d'interview, les jeunes universitaires n'étaient pas incités à consacrer du temps à des projets qui ne sont pas récompensés dans leur évolution de carrière.

En revanche, les interventions sont très pertinentes pour la jeune génération d'universitaires dans les pays partenaires. Les bénéficiaires indirects qui ont reçu des bourses de master ou de doctorat ont déclaré que les projets leur ont permis de terminer leurs études dans des conditions qui, autrement, n'auraient pas été possibles, ce qui a eu un impact significatif sur leur développement de carrière. À cet égard, les bourses d'études intégrées n'ont pas seulement fourni une allocation de subsistance. Elles permettaient généralement aux boursiers de passer un certain temps en Belgique, où ils avaient accès à des équipements de pointe et à davantage de littérature. Dans le même temps, les interventions subventionnaient généralement les efforts de collecte de données pour la recherche. Enfin, l'obtention d'un diplôme dans le cadre d'une intervention impliquait souvent une supervision étroite de la part des promoteurs de projets belges et locaux, qui étaient investis dans leurs progrès car ils étaient tenus responsables de la réalisation des objectifs académiques des interventions, notamment en ce qui concerne le nombre et la qualité des publications. Enfin, faire partie d'une intervention signifiait faire partie d'une équipe, ce qui apportait des occasions de réseautage et d'exposition. Par conséquent, la plupart des boursiers qui n'étaient pas encore membres du corps professoral ont été recrutés peu de temps après l'obtention de leur diplôme. Dans de nombreux cas, ils ont un historique de publications qui les distingue de leurs pairs qui n'ont pas reçu de bourse d'études.

Au-delà du niveau des institutions partenaires, les interventions étaient également pertinentes en ce qui concerne les besoins de développement des pays ou régions partenaires, car elles visaient à combler les lacunes en matière de formation et de recherche dans des secteurs pertinents pour le développement. Dans le cas de la CUI de l'ARES avec l'UPNT, un établissement d'enseignement supérieur médical au Vietnam, un alignement important entre les besoins sanitaires de Ho Chi Minh Ville, le plan stratégique de l'université et la CUI a été généré en raison des liens étroits entre l'UPNT et les autorités sanitaires. Le budget de l'université est fourni par le Comité populaire de HCMC et les besoins qualitatifs et quantitatifs identifiés par les autorités sanitaires de la ville ont été directement traduits dans le plan stratégique de l'université, qui, à son tour, a été soutenu par la CUI. Pour prendre un autre exemple, en Éthiopie, le projet VLIR-UOS avec la Faculté de médecine vétérinaire de l'Université Arba Minch a été aligné sur les efforts nationaux en Éthiopie pour soutenir et protéger ses ressources en biodiversité. Au moment du lancement du projet, le gouvernement avait approuvé une stratégie nationale relative à la biodiversité et un plan d'action qui appelait à la conservation des écosystèmes dans les zones protégées et à la gestion durable des écosystèmes en dehors de ces zones. Conformément à cette stratégie, le projet a identifié les défis écologiques et politiques affectant les zones protégées du parc Nechisar.

Enfin, les interventions étaient également très pertinentes pour les bénéficiaires finaux, même si ces derniers étaient rarement impliqués tout au long du cycle du projet. Les deux interventions concentrées sur la formation des professionnels du secteur de la santé, à savoir la CUI avec UPNT au Vietnam et le projet de formation en anesthésie au Bénin, n'ont pas impliqué les patients dans la formulation. Dans le même temps, le besoin de formation des professionnels de la santé est apparu clairement dans les stratégies sectorielles. En ce qui concerne les interventions de recherche, les bénéficiaires finaux n'ont pas été consultés avant la phase de mise en œuvre, et ce, dans tous les cas sauf un. La CUI du VLIR avec l'Université de Can Tho a été le seul projet dans lequel les projets de recherche ont identifié les besoins de recherche respectifs en collaboration avec les autorités locales et les agriculteurs concernés. En l'occurrence, les besoins spécifiques de recherche ont été identifiés avec les agriculteurs et les autorités locales au cours de l'identification, du pilotage et de la recherche de la nouvelle technologie, et ce, dans six des sept projets de recherche de la CUI. Une fois la technologie mise au point et perfectionnée, des ateliers d'apprentissage annuels ont été organisés dans les sites pilotes pour persuader d'autres agriculteurs d'utiliser la nouvelle technologie. En revanche, dans le projet de recherche VLIR-UOS sur la médecine vétérinaire en Éthiopie et le projet de recherche ARES sur le teck au Bénin, les propriétaires de chevaux et les sylviculteurs de teck ont été approchés principalement pour la collecte de données. Les résultats de la recherche ont également été communiqués aux bénéficiaires finaux à la fin du projet, mais avec une stratégie beaucoup moins élaborée que dans le cas de la CUI. À cet égard, l'évaluation a montré que les impacts sur le développement étaient plus importants dans les interventions de recherche qui avaient impliqué les bénéficiaires finaux dans l'identification des besoins de recherche et au cours du processus global de recherche, et qui mettaient l'accent sur la diffusion des résultats.

4.2.1.1 Évaluation de la pertinence de la coopération universitaire belge

Sur la base de ces résultats, l'équipe d'évaluation conclut que les interventions de la coopération belge dans le domaine de l'enseignement supérieur sont très pertinentes. Elles répondent aux besoins pressants des pays partenaires de renforcer les capacités des établissements d'enseignement supérieur dans un contexte de croissance exponentielle de la population étudiante. Selon le pays partenaire, le nombre d'étudiants universitaires a été multiplié entre trois fois et dix fois au cours de la décennie précédant les interventions. Cela a induit un besoin impérieux d'augmenter le personnel enseignant, de moderniser les infrastructures et d'élaborer et d'adapter des stratégies pour l'éducation et la recherche. Par conséquent, la coopération universitaire au développement avait un potentiel important pour apporter une valeur ajoutée et avoir un

impact sur les capacités des institutions partenaires à remplir leurs missions fondamentales d'éducation, de recherche et de service à la société.

De plus, les interventions étaient également pertinentes en ce qui concerne les stratégies et les politiques des pays partenaires et des institutions partenaires. Premièrement, la promotion des établissements d'enseignement supérieur dans leur fonction essentielle d'éducation, de recherche et de service à la société était conforme aux stratégies officielles des pays partenaires de l'époque. Ces priorités étaient souvent reflétées au niveau des institutions partenaires. De plus, les stratégies des institutions partenaires ont défini des priorités plus spécifiques, par exemple, des domaines de recherche ou des domaines éducatifs à renforcer. Les interventions de la coopération universitaire belge au développement ont également été alignées sur ces stratégies. Plus spécifiquement, les interventions ont accompagné les institutions partenaires dans une période de transition cruciale marquée par la mise en place récente de programmes de formation doctorale.

En outre, les modes de coopération, marqués par l'élaboration conjointe de propositions par les promoteurs belges des interventions et leurs homologues dans les pays partenaires, ont fait en sorte que les interventions répondent aux besoins spécifiques d'un établissement d'enseignement supérieur ou d'un département d'enseignement supérieur donné. Le fait que les priorités des partenaires aient été prises en compte dans la formulation des interventions a assuré l'appropriation, ce qui s'est avéré pertinent pour l'impact et la durabilité de l'appui. Dans l'échantillon d'interventions évaluées, les projets ARES étaient fortement axés sur le renforcement des capacités individuelles par le biais de bourses d'études, tandis que les projets VLIR-UOS avaient une portée plus large et mettaient davantage l'accent sur l'introduction de nouveaux processus ou l'amélioration des processus existants et sur l'amélioration de l'infrastructure. Il convient de le souligner, car, en termes généraux, l'institution partenaire des projets de l'ARES avait également des besoins en termes d'infrastructures et d'amélioration des processus. Toutefois, dans les départements spécifiques avec lesquels les projets ARES évalués ont coopéré, la formation de la prochaine génération d'universitaires était considérée comme la priorité absolue.

Pour les personnes qui ont bénéficié de bourses d'études dans le cadre des interventions, les bourses intégrées étaient très pertinentes pour le développement de leur carrière individuelle. Plus particulièrement, les voyages d'études en Europe ont permis aux étudiants d'avoir accès à davantage de littérature et à de meilleures infrastructures. En outre, l'encadrement étroit des doctorants par des professeurs belges et locaux a amélioré leurs compétences techniques et de recherche et leur a permis de produire des publications qui, à leur tour, ont amélioré leur évolution académique.

Enfin, en assurant la formation des professionnels de la santé et en produisant des recherches dans les domaines des sciences vétérinaires ainsi que du développement rural et durable, les interventions ont également contribué à renforcer des secteurs très pertinents pour le développement des pays partenaires, tant au niveau politique qu'au niveau des bénéficiaires finaux. À cet égard, les interventions de recherche qui ont impliqué les bénéficiaires finaux dès le début, en commençant par l'identification des besoins de recherche, étaient aussi celles qui étaient les plus à même de diffuser les résultats de la recherche au niveau des bénéficiaires, ce qui a engendré des impacts comparativement plus élevés en dehors du milieu universitaire.

4.2.2.2 Efficacité et impact de la coopération universitaire belge – ARES

L'efficacité et l'impact des interventions de l'ARES évaluées sont analysés ci-dessous sous l'angle de la théorie du changement de l'organisation. À cet égard, la théorie du changement de l'ARES distingue les différents types d'intervention dans le portefeuille de l'organisation. Dans le même temps, au niveau des outcomes, tous les types d'intervention sont censés contribuer à renforcer les capacités de recherche et de formation des institutions partenaires et à contribuer à ce que la recherche soit reprise par les premiers utilisateurs. À cet égard, la différence entre les CUI et les projets réside

dans le fait que les CUI visent le changement au niveau de l'ensemble des universités, alors que les projets visent le changement au niveau des départements universitaires. De plus, contrairement aux projets, les CUI visent également le renforcement structurel des institutions partenaires en termes de gouvernance. Au niveau de l'impact, les CUI et les projets ont l'intention de renforcer les institutions partenaires dans leur rôle d'acteurs du changement. Dans ce cadre, toutes les interventions sont censées contribuer à relever les défis dans le domaine du développement, ce qui contribuera en fin de compte au développement humain durable dans les pays partenaires.

4.2.2.2.1 Effets sur la capacité de formation

Dans la théorie du changement de l'ARES, les projets éducatifs visent à développer de nouveaux curriculums, à former la prochaine génération d'universitaires et à les équiper d'outils pédagogiques. Ils visent par ailleurs à introduire de nouvelles approches pédagogiques qui améliorent les pratiques d'enseignement, renforçant ainsi les capacités éducatives d'un département donné d'une institution partenaire (*outcome*). Des sous-projets suivant la même logique peuvent être réalisés dans le cadre de la CUI. Alors qu'un sous-projet donné d'une CUI peut également cibler un département spécifique, la CUI dans son ensemble a toujours une portée plus large. Les mesures ciblées de renforcement des capacités éducatives au sein d'une CUI ne sont qu'un aspect d'une approche d'appui plus large qui englobe également le soutien aux capacités de recherche d'une institution partenaire (voir chapitre le 4.2.2.2) et un renforcement plus structurel des processus et de la gouvernance d'une université dans son ensemble (voir le chapitre 4.2.2.3).

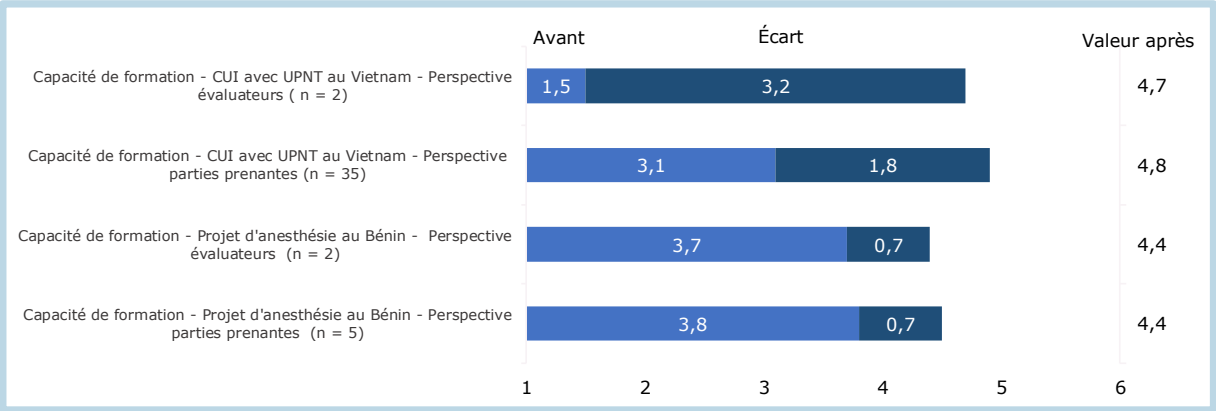
L'enquête papier[35] montre une amélioration plus forte des capacités éducatives à l'UPNT au Vietnam soutenue par une CUI (différence de + 3,2 dans la perception des évaluateurs, différence de +1,8 dans la perception des acteurs impliqués) qu'au département d'anesthésie et de réanimation de la Faculté de médecine de l'Université d'Abomey Calavi soutenue par un projet de formation (différence de + 0,7 dans la perception des évaluateurs et des acteurs impliqués) (voir la figure 24). Lorsqu'on examine ces résultats, il convient de tenir compte du fait que les capacités de base de l'institution partenaire soutenue par l'intermédiaire d'une CUI étaient plus faibles, puisqu'elle n'est devenue une université à part entière qu'au cours de la période faisant l'objet de l'évaluation. De plus, il convient de tenir compte du fait que le projet éducatif évalué mettait fortement l'accent sur le renforcement des capacités individuelles des jeunes universitaires et sur l'obtention de résultats en matière de développement, et ne comprenait pas de nombreux éléments de la théorie générale du changement, tels que l'élaboration de programmes d'études et l'introduction de nouvelles approches pédagogiques.

Figure 24 : Changements dans la capacité de formation[36]

[35] Syspons et Nuffic ont conçu un indice permettant de mesurer la contribution des interventions des universités belges aux différentes capacités des universités partenaires afin de saisir l'évolution de ces capacités en termes quantitatifs. L'indice est composé des réponses données dans l'enquête par les personnes enquêtées dans les pays partenaires et en Belgique ainsi que des observations des évaluateurs lors de la mission sur le terrain. Dans le cadre de l'enquête, tous les répondants ont été invités à évaluer la situation concernant les capacités existantes de l'université partenaire respective avant (ligne de base) et après l'intervention, en fonction d'un ensemble d'éléments divers qui ont été élaborés sur la base de la théorie du changement respective pour chaque intervention spécifique. Une opérationnalisation détaillée de l'indice de capacité figure à l'annexe C.

Toutes les évaluations pour chaque élément de l'indice ont été effectuées sur une échelle de 1 (absence de capacité) à 6 (capacité élevée). L'indice a été calculé comme la moyenne des différentes perspectives des répondants belges et des répondants du pays partenaire, qui avaient tous la même valeur, avant et après l'intervention. La moyenne calculée de ces différentes perspectives a donné une valeur pour la situation avant et après l'intervention. La différence entre la moyenne calculée pour la situation avant et après l'intervention indique donc les changements au sein de chaque capacité, qui peuvent être mises en relation avec l'intervention analysée en comparant les données de ligne de base collectées aux résultats observés après la mise en œuvre de l'intervention.

[36] Les valeurs affichées ici sont des nombres arrondis, mais les calculs de la différence entre la valeur avant et après ont été effectués sur des nombres qui n'ont pas été arrondis. C'est la raison pour laquelle la différence



Source : Syspons et Nuffic 2018

La formation d'une nouvelle génération d'universitaires a été un facteur qui a contribué à l'augmentation des capacités éducatives dans le projet au Bénin et dans la CUI au Vietnam. Cela a été réalisé tant par le biais de bourses au niveau MsC (dans la CUI) et au niveau du doctorat (à la fois dans la CUI et dans le projet) que par le biais de cours de pédagogie de courte durée pour le personnel enseignant (dans la CUI). En outre, la mission sur le terrain au Bénin a montré que les missions d'enseignement de professeurs internationaux au sein de l'institution partenaire ont également contribué à développer les capacités éducatives via l'apprentissage par les pairs (dans le cadre du projet). Dans le cas du projet de formation au Bénin, la capacité de l'université partenaire d'offrir un diplôme médical spécialisé en anesthésie a été assurée, puisque l'intervention a formé trois nouveaux enseignants pour prendre en charge les tâches des membres du corps professoral qui approchaient de la retraite. Toutefois, même si les capacités des personnes formées ont été renforcées, cela n'a pas généré une différence substantielle en termes de capacité éducative de l'institution avant et après le projet. Cela s'explique par le fait que les enseignants nouvellement formés ont remplacé des enseignants expérimentés qui étaient très qualifiés et que le projet n'a pas officiellement introduit de nouveaux processus ou structures ni n'a adapté des processus ou des structures existantes pour le programme d'études. Toutefois, en dehors du développement des capacités du personnel enseignant, le projet a indirectement renforcé les capacités éducatives du programme d'études parce qu'il offrait également des bourses d'études pour les médecins en formation. Certains médecins ont ensuite travaillé pour les hôpitaux partenaires du programme d'études, ce qui a permis d'améliorer la qualité de la supervision offerte à la génération d'étudiants qui les a suivis. Dans le cadre de la CUI et du projet, les boursiers ont eu la possibilité de suivre une partie de leur formation en Belgique. Pour les boursiers du projet au Bénin en particulier, cela signifiait une connaissance des équipements médicaux de pointe et des médicaments parfois non disponibles dans leur pays d'origine. Il s'agissait d'une valeur ajoutée pour le développement de leurs compétences.

Contrairement à l'accent sur le renforcement des capacités individuelles dans le projet de formation, la CUI avec l'UPNT, une université de médecine [37]au Vietnam, a également amélioré les capacités d'enseignement de l'institution partenaire par l'introduction ou l'amélioration de processus ou de structures. Dans le cadre de la CUI, tous les programmes d'études du premier cycle ont été revus, les chevauchements ont été éliminés et les lacunes comblées. De plus, les programmes révisés se fondent désormais sur la définition d'objectifs d'apprentissage (*learning outcomes*). De plus, de nouveaux cours dans plusieurs disciplines, y compris la pédagogie médicale, la médecine familiale, la méthodologie de recherche et le raisonnement clinique, ont été développés. Grâce à une action combinée de formation du personnel et de création de programmes d'études, la CUI a permis de créer de nouveaux départements : le Département de médecine familiale, le Département de soins infirmiers en médecine familiale et la Clinique de

entre la valeur avant et après concernant le point de vue des parties prenantes sur le projet d'anesthésie est de 0,7 et non de 0,6.

[37] L'UPNT n'a obtenu le statut d'université que pendant la période faisant l'objet de l'évaluation.

médecine familiale. En outre, les capacités éducatives de l'UPNT ont été structurellement renforcées par le développement de processus comprenant, par exemple, des méthodologies pour évaluer et tester les élèves sur la base d'objectifs d'apprentissage et à l'aide d'outils numériques et de choix multiples. Grâce à ces améliorations, la CUI a contribué à améliorer la qualité de l'enseignement durant une période au cours de laquelle le nombre d'étudiants de l'institution partenaire a triplé. Toutefois, la CUI a échoué dans un aspect concernant les capacités éducatives, à savoir l'obtention de l'accréditation nationale pour les programmes d'études de l'UPNT. Cela s'explique par le fait que les procédures d'accréditation prévues par le ministère de l'Éducation ont changé au cours de la CUI.

Alors que le portefeuille ARES fait la distinction entre les projets de recherche et les projets de formation, l'équipe d'évaluation a constaté que le projet de recherche sur le teck au Bénin a également contribué à accroître les capacités éducatives de l'institution partenaire. Le projet a formé quatre doctorants, dont trois ont ensuite travaillé comme professeurs à l'Université d'Abomey-Calavi. Étant donné qu'ils enseignent désormais au niveau MsC, les capacités de la Faculté d'agriculture à former la prochaine génération d'étudiants ont été renforcées. De plus, un concept qui était à la base de l'une des thèses de doctorat, le concept de chaînes de valeur, a été introduit par la suite dans le curriculum. En outre, les publications produites dans le cadre de ce projet de recherche ont contribué à la promotion d'un des professeurs béninois impliqués à un poste plus élevé, lui permettant désormais de superviser des doctorats. Dans un contexte où l'université partenaire béninoise n'avait que récemment commencé à offrir une formation doctorale, le renforcement des capacités d'encadrement des étudiants dans les programmes de master de recherche et de doctorat a renforcé les capacités éducatives.

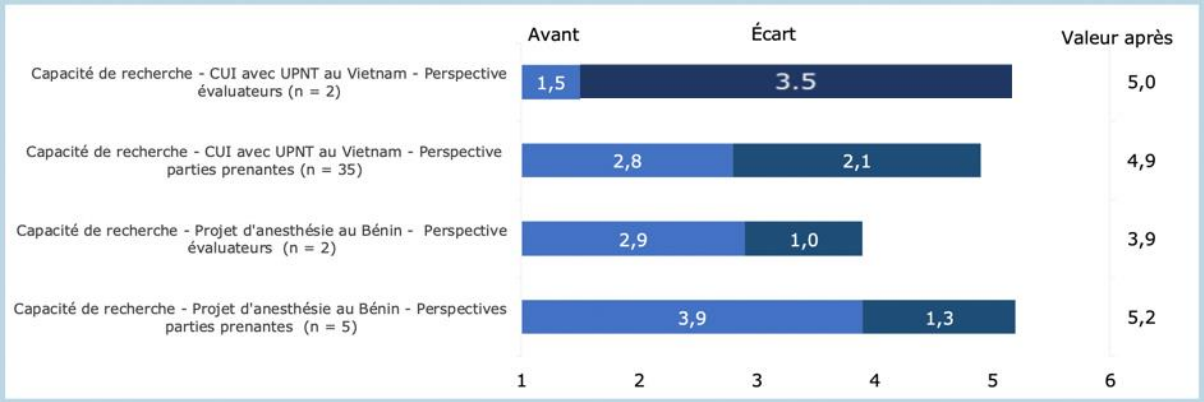
4.2.2.2 Effets sur la capacité de recherche

Dans la théorie du changement de l'ARES, les projets de recherche visent à produire et à publier des recherches interdisciplinaires qui sont ensuite diffusées (*outcome*) et à organiser des colloques et des séminaires pour produire des solutions innovantes (*outcome*). Il est également prévu que les projets améliorent les infrastructures et les équipements afin d'améliorer les conditions d'exécution de la recherche (*outcome*). De plus, les projets doivent améliorer les compétences du personnel local par l'élaboration de guides méthodologiques et techniques et former la prochaine génération d'universitaires, renforçant ainsi les capacités de recherche d'un département donné d'une institution partenaire (*outcome*). Un autre outcome escompté implique que les réseaux de recherche soient établis ou renforcés, et que les connaissances créées par la recherche soient reprises par les premiers utilisateurs, ce qui engendra alors des impacts sur le développement (voir le chapitre 4.2.2.4). Des sous-projets suivant la même logique peuvent être réalisés dans le cadre de la CUI. Alors qu'un sous-projet donné d'une CUI peut également cibler un département spécifique, la CUI dans son ensemble a toujours une portée plus large. Les mesures ciblées de renforcement des capacités de recherche au sein d'une CUI ne sont qu'un aspect d'une approche d'appui plus large qui englobe également le soutien aux capacités éducatives d'une institution partenaire (voir le chapitre 4.2.2.1) et un renforcement plus structurel des processus et de la gouvernance d'une université dans son ensemble (voir le chapitre 4.2.2.3).

L'enquête papier montre une amélioration plus forte des capacités de recherche à l'UPNT au Vietnam soutenue par une CUI (différence de + 3,5 dans la perception des évaluateurs, différence de + 2,1 dans la perception des acteurs impliqués) qu'à l'École de gestion du développement environnemental de la Faculté des Sciences agronomiques de l'Université d'Abomey Calavi soutenue par un projet de recherche (différence de + 1,0 dans la perception des évaluateurs et différence de + 1,3 dans la perception des acteurs impliqués) (voir la figure 25). Lorsqu'on examine ces résultats, il convient de tenir compte du fait que les capacités de base de l'institution partenaire soutenue par l'intermédiaire d'une CUI étaient plus faibles, puisqu'elle n'est devenue une université à part entière qu'au cours de la période faisant l'objet de l'évaluation. De plus, il convient de tenir compte du fait que le projet de recherche évalué mettait fortement l'accent sur

le renforcement des capacités individuelles des jeunes universitaires et mettait beaucoup moins l'accent sur d'autres aspects de la théorie générale du changement, tels que le soutien à l'infrastructure et la modernisation de l'équipement et l'élaboration de lignes directrices méthodologiques.

Figure 25 : Changements dans la capacité de recherche



Source : Syspons et Nuffic 2018

Selon les résultats des missions de terrain, la formation d'une nouvelle génération d'universitaires s'est avérée être un facteur crucial pour le renforcement des capacités de recherche des institutions partenaires du projet au Bénin et de la CUI au Vietnam. Tout d'abord, les doctorants qui ont bénéficié d'une bourse se sont souvent joints par la suite au corps professoral des établissements partenaires, jouant ainsi le rôle de multiplicateur en transmettant les compétences en recherche à la prochaine génération d'étudiants. L'augmentation du nombre de professeurs ayant reçu une formation de niveau doctoral constituait en outre une contribution importante dans un contexte où les établissements partenaires venaient tout juste de commencer à dispenser une formation postdoctorale. En ce qui concerne le développement des compétences des doctorants, plusieurs aspects ont joué un rôle. Premièrement, les étudiants pouvaient se concentrer sur leurs études car leurs frais de subsistance étaient couverts. Deuxièmement, les boursiers ont bénéficié d'une co-supervision étroite de leur thèse par des professeurs belges et locaux et d'un coaching lors de séjours de recherche en Belgique.

Dans le même ordre d'idées, les bourses accordées aux doctorants ont également été le principal moyen de produire des solutions innovantes et d'accroître le nombre et la qualité des publications des institutions partenaires, ainsi que de diffuser la recherche. Dans le cas du projet de recherche au Bénin, les doctorants ont obtenu leur diplôme rapidement (en trois ans) tout en produisant un nombre considérable de publications, dont certaines dans des revues internationales ayant un facteur d'impact. Ils ont également participé à des colloques. Auparavant, les étudiants mettaient généralement cinq ans pour obtenir leur diplôme, et les publications visaient avant tout les revues francophones sans facteur d'impact. De plus, avant le projet, seuls les membres du corps professoral participaient aux colloques. Le projet a ainsi rehaussé le niveau et a indirectement contribué à renforcer la capacité de recherche des institutions partenaires, car, par la suite, davantage de projets de recherche ont visé une qualité et une quantité similaires de résultats de recherche.

En examinant la mesure selon laquelle les interventions ont contribué à améliorer les conditions de conduite de la recherche, les missions sur le terrain ont démontré que, si la CUI a contribué à un changement qui a perduré après la fin de l'intervention, le projet n'a amélioré les conditions que pendant la durée de l'intervention. Dans le projet, les doctorants jouissaient de très bonnes conditions pour produire des recherches dans le domaine de la foresterie, car ils étaient équipés d'ordinateurs portables et d'appareils GPS et recevaient des motos et pouvaient également payer des étudiants en Master pour les aider à collecter des données sur le terrain. Par conséquent, ils ont été en mesure de mener des efforts de collecte de données primaires à grande échelle et de produire de nouvelles recherches. Le soutien n'a toutefois pas eu d'effet structurel sur l'institution,

car l'équipement était soit à la fin de son cycle de vie, soit restait entre les mains des individus à la fin du projet. En revanche, au sein de la CUI, un changement plus durable a été obtenu grâce à la création d'un centre de recherche biomédicale, équipé d'un microscope de pointe dont le fonctionnement et la maintenance ont été assurés par la ville.

La CUI a également mis en œuvre plusieurs autres mesures qui ont entraîné des changements structurels en ce qui concerne les capacités de recherche. Un Bureau des affaires scientifiques a été créé et 230 chargés de cours (sur 356) ont été formés à la méthodologie de la recherche fondamentale. Le module de formation, qui avait été développé pour former le personnel de l'UPNT, est désormais régulièrement proposé aux étudiants du troisième cycle et continue ainsi de renforcer les capacités de recherche de l'institution à long terme. En outre, la CUI a contribué à l'orientation pratique de la recherche, parce qu'elle a travaillé au renforcement des liens avec plusieurs hôpitaux de Ho Chi Minh Ville. La coopération qui a été initiée comprenait la recherche scientifique entre UPNT et les hôpitaux. Dès lors, de nombreux articles ont été publiés dans des revues nationales réputées et dans certaines publications internationales. Enfin, un certain nombre de projets de recherche, par exemple sur la greffe de moelle osseuse, sont issus de la CUI. Étant donné que la CUI a joué un rôle déterminant dans le démarrage de certains des premiers projets de recherche de l'UPNT, elle a contribué à tracer une voie qui a converti la recherche en une des fonctions essentielles de l'université. Alors que quatre publications, seulement, émanaient de l'UPNT en 2008, 56 publications ont été réalisées en 2012. En 2016, lorsque l'intervention a pris fin, l'UPNT a produit 61 publications, ce qui démontre que la capacité de production de recherche a été consolidée.

Étant donné que la production de recherche n'est pas un but en soi, un des résultats escomptés de la théorie du changement de l'ARES réside dans le fait que la recherche soit reprise par les premiers utilisateurs de la société civile, du secteur public et/ou du secteur privé. À cet égard, le projet de recherche au Bénin avait spécifiquement prévu la diffusion des résultats de la recherche produite auprès des autorités forestières afin de leur permettre de jouer un rôle de multiplicateur pour accompagner les petits exploitants agricoles dans la production et la vente du teck. La mission sur le terrain a toutefois montré que ce changement prévu ne s'est pas produit. Les autorités ont été invitées à participer à deux séances de restitution, et les thèses de doctorat et une fiche technique produite dans le cadre du projet ont été partagées avec elles. Toutefois, les autorités n'ont pas affiché d'intérêt à agir en tant que multiplicateurs par manque d'incitations.

Néanmoins, l'évaluation a montré que les sylviculteurs dont les parcelles avaient fait l'objet de recherches ont continué à appliquer les techniques recommandées par le projet. Dès lors, ils ont augmenté la productivité de leur teck ainsi que leurs revenus à long terme. Toutefois, comme cela ne concernait que 21 sylviculteurs et que ces derniers ne s'engageaient pas activement en tant que multiplicateurs, cela n'a pas eu d'impact à grande échelle avec un nombre significatif de sylviculteur ayant adopté de nouvelles pratiques. Les sylviculteurs avec lesquels le projet a collaboré directement ont fourni des exemples anecdotiques de voisins s'intéressant aux techniques transmises par le projet, les menant parfois à imiter ces techniques. Pourtant, la collecte de données au niveau d'un groupe témoin de sylviculteurs qui n'ont pas participé au projet, mais qui ont entendu parler de pratiques améliorées par d'autres sources et qui les ont appliquées, n'a montré aucune amélioration de la productivité pour ce groupe. Bien que l'échantillon de sylviculteurs fût trop petit pour tirer des conclusions représentatives, cela indique que la transmission de nouvelles connaissances nécessite un certain degré de rigueur et de suivi pour induire des changements au niveau des bénéficiaires finaux. Étant donné qu'il n'existait pas de stratégie pour diffuser les résultats de la recherche de cette manière à un groupe plus large de sylviculteurs, le nombre de sylviculteurs ayant réussi à adopter de nouvelles techniques est resté très limité. Dans le cadre de la CUI avec l'UPNT au Vietnam, une contribution à l'adoption de la recherche par les primo-adoptants n'était pas prévue.

En ce qui concerne la diffusion des connaissances, dans les interventions évaluées, le rôle des réseaux a été légèrement différent de ce qui était prévu dans la théorie du

changement de l'ARES. La théorie du changement prévoit que les réseaux de recherche soient établis ou renforcés à la suite de recherches conjointes entre les universités belges et les universités des pays partenaires, et que ce serait l'un des facteurs qui contribueraient à l'utilisation des résultats de la recherche. Toutefois, aucun partenariat formel au niveau institutionnel n'a été établi entre les universités impliquées dans le projet de recherche et la CUI.

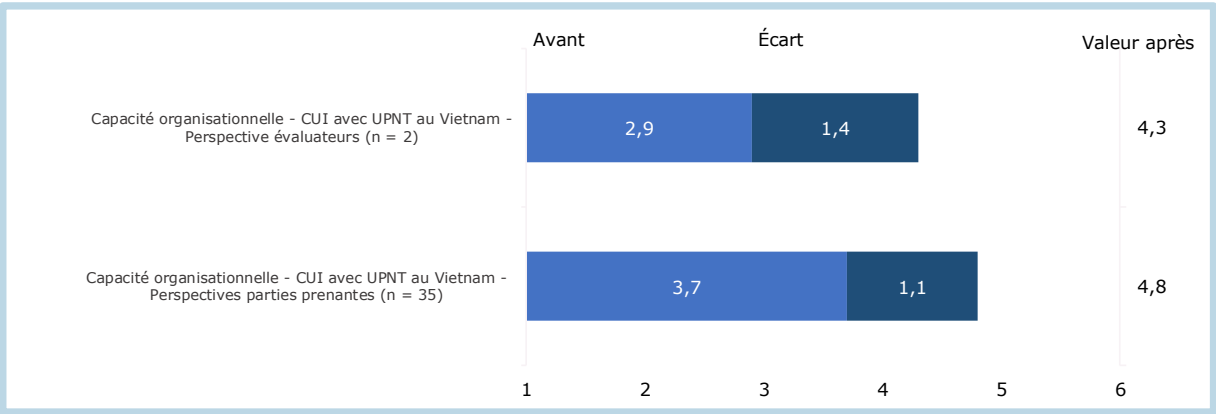
Néanmoins, au niveau individuel, plusieurs universitaires des pays partenaires ont noué des liens personnels et académiques avec leurs homologues européens. Cela a souvent donné lieu à d'autres collaborations, ce qui s'est avéré utile pour obtenir des bourses d'études ou des subventions de recherche supplémentaires. Par exemple, un doctorant du projet de recherche au Bénin a conservé des liens avec son co-superviseur belge, qui a rédigé une lettre de recommandation, qui l'a aidé à obtenir une bourse post-doctorale de l'ARES. Un autre doctorant du même projet a noué des liens avec une institution de recherche française pendant son séjour académique en Europe, financé par le projet, et coopère toujours avec cette institution. De même, plusieurs anciens élèves de l'UPNT ont également déclaré que la coopération de la CUI leur avait permis d'obtenir d'autres bourses, y compris de sources non belges.

4.2.2.3 Effets sur la capacité organisationnelle

Au-delà des changements relatifs aux capacités de recherche et d'enseignement dans la théorie du changement de l'ARES, les CUI visent également à améliorer les procédures administratives et financières ainsi qu'à élaborer et à mettre en pratique des stratégies liées à l'éducation et à la recherche. Enfin, elles sont également destinées à favoriser la transparence et la mise en réseau. Tous ces aspects contribuent à améliorer la gouvernance des institutions partenaires.

L'enquête papier montre une amélioration des capacités organisationnelles à l'UPNT de + 1,4 dans la perception des évaluateurs et de + 1,1 dans la perception des parties prenantes impliquées dans l'intervention (voir la figure 26). La CUI a donc eu moins d'impact sur les capacités organisationnelles que sur les capacités de recherche et d'éducation. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la situation de référence avant l'intervention (ligne de base) était nettement meilleure pour les capacités organisationnelles que pour les capacités d'éducation et de recherche. Comme mentionné précédemment, l'UPNT n'est devenue une université à part entière offrant des programmes du troisième cycle qu'au tout début de la période faisant l'objet de l'évaluation. Cela a créé un besoin particulier d'améliorer la recherche et l'éducation.

Figure 26 : Changements dans la capacité organisationnelle



Source : Syspons et Nuffic 2018

Les missions sur le terrain ont montré que, dans le cadre de la CUI avec l'UPNT au Vietnam, l'introduction de méthodologies d'évaluation et de test a contribué de manière significative à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, mais également à l'efficacité (tests numériques). De plus, la CUI a également œuvré

directement à l'amélioration des processus administratifs et financiers. Des systèmes d'information sur la gestion des universités ont été achetés pour les ressources humaines, les affaires estudiantines et les finances. Toutefois, ce soutien ne peut être considéré comme un succès, car le système a été en partie remplacé par un autre système peu de temps après son développement, et l'hétérogénéité des différents logiciels utilisés mais non interconnectés constitue un défi pour la gestion de l'université à ce jour. Cela s'est également produit avec la plate-forme d'apprentissage en ligne lorsqu'un système a été sélectionné et s'est avéré inapproprié pour l'UPNT.

De plus, la CUI n'a pas élaboré de stratégies de recherche et de formation, et la marge de manœuvre pour développer une culture de la transparence est limitée dans le contexte vietnamien. Dès lors, si la CUI a contribué à améliorer les stratégies, les processus et les structures et à rendre la gestion des processus éducatifs plus efficace, son impact sur la gouvernance en termes de stratégie est resté limité.

Enfin, au niveau transversal, l'équipe d'évaluation n'a pu identifier aucun mécanisme qui exerce une influence sur les relations existantes entre les sexes et l'égalité des chances dans les interventions de l'ARES soumises à l'évaluation. Les bourses d'études dans le cadre des interventions ont été attribuées à la fois aux hommes et aux femmes, mais aucun mécanisme n'a été mis en place pour accroître la représentation des femmes. À cet égard, la situation de base dans les deux universités partenaires était différente : à l'UPNT au Vietnam, les femmes diplômées ont été plus nombreuses que les hommes diplômés au cours de certaines années. En revanche, à l'Université d'Abomey-Calavi au Bénin, les étudiantes ne représentent qu'un peu plus de 25 % de la population estudiantine.

4.2.2.4 Impacts sur le développement

Au-delà des changements décrits ci-dessus au sein des universités partenaires, les interventions de l'ARES visent en fin de compte à produire des impacts sur le développement à l'extérieur de l'université. Cet objectif doit être atteint en faisant des établissements d'enseignement supérieur des acteurs du changement au niveau de la société civile et en faisant en sorte que les primo-adoptants diffusent de nouvelles pratiques aux différentes parties prenantes au sein de la société. En outre, l'impact sur le développement doit être obtenu en faisant en sorte que les universités contribuent au changement des politiques publiques. Enfin, les impacts doivent être obtenus par l'intermédiaire des diplômés des institutions partenaires qui doivent se pencher sur les questions relatives au développement.

Les missions sur le terrain ont montré que toutes les interventions évaluées contribuent de différentes manières à l'impact sur le développement. Dans l'ensemble, la CUI et le projet d'éducation ont eu plus d'impacts sur le développement que le projet de recherche, qui est demeuré en grande partie limité au milieu universitaire.

La contribution au changement de politique était un objectif explicite de deux des trois interventions ARES évaluées : l'IUC avec l'UPNT au Vietnam et le projet de recherche sur le teck au Bénin. Si la première intervention a eu du succès à cet égard, ce n’est pas la cas de la seconde. Dans le projet de recherche sur le teck, comme expliqué précédemment, la diffusion des résultats de la recherche aux autorités a été limitée à deux séances de restitution. Bien qu'il ait été prévu d'engager les autorités en tant que multiplicateurs pour accompagner les producteurs de teck dans les ventes, le projet n'avait aucune stratégie et n'a pris aucune mesure pour engager les autorités au-delà des deux sessions de restitution. De plus, l'évaluation a revélé une forte fluctuation du personnel des autorités forestières invitées à assister aux deux séances de restitution du projet. En résumé, la mission sur le terrain a montré que si la proposition de projet conférait une pondération identique aux objectifs académiques et de développement, dans la pratique, la priorité était accordée à la réalisation des objectifs académiques propices au développement de carrière des individus impliqués. Par conséquent, aucune incidence du projet sur les changements de politique n'a pu être identifiée dans l'évaluation.

En revanche, en ce qui concerne la CUI au Vietnam, l'évaluation a révélé que l'institution partenaire, l'UPNT, a contribué aux changements de politique. Diverses parties prenantes ont confirmé la contribution de l'université au niveau local et même national et l'importance de la coopération de la CUI sur ces questions. Par exemple, le ministère vietnamien de la Santé a promulgué une décision sur l'approbation du Programme national de développement de la médecine familiale[38] avec les conseils techniques de l'UPNT et de plusieurs autres universités. Au niveau local, l'approbation du programme de médecine familiale de Ho Chi Minh Ville[39] était basée sur l'expérience et les apports techniques du modèle pilote de médecine familiale dans trois hôpitaux de district qui avaient bénéficié de l'appui technique de l'UPNT, financé par la CUI. De plus, en raison de sa reconnaissance en tant qu'acteur clé de l'éducation médicale, l'UPNT est également une des universités vietnamiennes bénéficiant du soutien financier de la Banque mondiale pour son projet national HPET (Health Professionals Education and Training for Health System Reforms, lancé en février 2016) et joue à ce titre un rôle de premier plan dans l'élaboration de la politique nationale en matière d'éducation médicale. Bien que cela ne puisse être attribué directement à la CUI, cette dernière a joué un rôle dans le renforcement de l'UPNT en tant qu'acteur clé de l'enseignement de la médecine, ce qui a permis à l'institution de recevoir un soutien financier de tiers pour travailler sur les réformes du système de santé. Outre le soutien de la coopération universitaire au développement, les liens étroits noués de longue date entre l'UPNT et le Comité populaire de Ho Chi Minh Ville ont constitué un facteur externe important ayant permis à l'UPNT d'influer au niveau politique. Toutefois, une incidence des institutions partenaires en tant qu'acteurs du changement au sein de la société civile n'a pu être identifiée ni au Vietnam (où la société civile n'a pas eu l'occasion de se développer) ni au Bénin.

Outre les contributions observées aux changements de politiques, les interventions analysées ont également contribué à relever les défis du développement. Dans le cas de la CUI, l'université partenaire, l'UPNT, a fourni au total plus de 4.500 professionnels de la santé de bonne qualité aux services de santé de Ho Chi Minh Ville au cours de la période faisant l'objet de l'évaluation. Même si l'université avait également pu former des professionnels de la santé sans la CUI, la mission sur le terrain a constaté que le nombre de diplômés et la qualité de leur formation se sont améliorés grâce à la CUI. De nouveau, les liens étroits entre l'UPNT et le Comité populaire de Ho Chi Minh Ville se sont révélés un facteur externe important, car les étudiants de l'UPNT sont explicitement formés pour travailler pour les services de santé de HCMC. En raison de cette politique, certains hôpitaux de la ville comptent jusqu'à 90% des médecins formés par l'UPNT. Grâce à cette formation, les indicateurs de santé pertinents à Ho Chi Minh Ville, tels que la mortalité infantile et maternelle, ont diminué au cours de la période faisant l'objet de l'évaluation. Toutefois, cela ne peut être attribué uniquement à l'UPNT et à la CUI, mais s'inscrit aussi dans une tendance positive des indicateurs de santé au niveau national. Toutefois, les entretiens menés avec les responsables de la santé dans la région suggèrent que l'UPNT a joué un rôle important dans l'amélioration de la situation sanitaire de la ville.

Par ailleurs, le projet de formation de médecins spécialistes de l'anesthésie et de la réanimation pour les pays francophones a également contribué au renforcement du secteur de la santé dans les pays partenaires. Tout d'abord, la mission sur le terrain a montré que le programme de formation soutenu par l'ARES a doublé le nombre de médecins spécialisés en anesthésie et réanimation dans les pays participants de la sous-région[40], passant de moins de 50 à plus de 100. Bien que cette augmentation se soit produite sur une période de vingt ans, depuis la création du programme en 1999, et pas

[38] Décision n° 935/QD-BYT du 22 mars 2013.

[39] Décision n° 6327/QD-UBND du 30 novembre 2013.

[40] Les 127 médecins formés par le programme depuis sa création proviennent, par ordre d'importance, des pays suivants : Bénin (33), Burkina Faso (18), Togo (13), Niger (12), Mali (10), Gabon (9), Cameroun (9), République du Congo (Congo Brazzaville) (6), Guinée (5), Tchad (3), Djibouti (2), République centrafricaine (2), Madagascar (2), Comores (1), République de Guinée (Guinée-Conakry) (1) et Maroc (1).

uniquement pendant les quatre années du projet ARES, le projet a quand même apporté une contribution significative. D'abord, parce que le projet a formé la génération actuelle d'enseignants, sans qui le maintien du programme aurait été impossible. Deuxièmement, 43 médecins sur un total de 127 médecins formés par le programme ont obtenu leur diplôme au cours du projet et ont bénéficié des missions d'enseignement d'experts belges et africains originaires de pays autres que le Bénin et financées dans le cadre du projet, et plusieurs ont bénéficié de bourses pour un stage en Belgique. Plus de 80% des diplômés pratiquent aujourd'hui la spécialisation dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. Un facteur externe important y ayant contribué réside dans l'affiliation du Bénin au Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES), qui conditionne la reconnaissance des diplômes délivrés par le programme dans 19 pays. Dans le même temps, dans le cas du projet de formation, la mission sur le terrain a identifié un impact négatif imprévu : plus de 15 % des anciens élèves ont été « perdus » du fait de la fuite de cerveaux. Une nouvelle fois, un facteur externe joue un rôle : ceux qui se sont expatriés sont allés en France, où l'équivalence d'un diplôme pour les médecins spécialistes de pays tiers constitue un facteur d'attraction.

Malgré une certaine fuite des cerveaux, le programme a réussi à renforcer substantiellement l'anesthésie et la réanimation dans plusieurs pays partenaires grâce au rôle multiplicateur des diplômés du programme. Les anciens étudiants du programme ont non seulement doublé le nombre de médecins, mais plus de 50% d'entre eux ont également joué un rôle multiplicateur, soit en supervisant les médecins en formation dans les hôpitaux, soit en enseignant formellement la discipline dans des établissements de formation de médecins ou d'infirmières. Les anciens élèves ont également joué un rôle dans la création d'institutions de formation spécialisée pour les médecins ou les infirmières au Niger, au Burkina Faso, au Mali, en Guinée et au Gabon, ce qui renforce la discipline. Il n'est toutefois pas possible d'établir un lien entre le renforcement de la discipline et l'amélioration des indicateurs nationaux de santé dans les pays partenaires, car le nombre de praticiens sur le terrain reste encore nettement inférieur au seuil recommandé par l'Organisation mondiale de la santé. Toutefois, selon les entretiens menés dans les hôpitaux béninois, dans les hôpitaux où l'effectif en personnel spécialisé en anesthésie a augmenté, la mortalité et les complications liées aux opérations chirurgicales ont diminué. Deux aspects principaux en sont à l'origine : premièrement, les consultations pré anesthésiques sont exécutées de manière plus systématique, ce qui permet d'identifier les facteurs de risque tels que le diabète ou les crises cardiaques et d'adapter le traitement en conséquence. Deuxièmement, les médecins spécialistes ont considérablement réduit le nombre d'interventions sous anesthésie générale et les ont de plus en plus remplacés par des interventions sous anesthésie locale, régionale et péridurale, ce qui a permis de sauver de nombreux patients. À cet égard, les personnes interrogées ont souligné le fait que de meilleurs soins anesthésiques jouent un rôle important dans la réduction de la mortalité maternelle, étant donné qu'un cinquième, environ, des opérations au Bénin sont des césariennes.

Bien qu'aucun impact immédiat du projet de recherche sur le teck n'ait pu être observé en dehors de l'université, sauf au niveau des 21 sylviculteurs impliqués, le projet de recherche contribue indirectement à aborder les questions pertinentes pour le développement du Bénin à long terme. Étant donné que tous les PhD qui ont été formés dans le cadre du projet ont désormais assumé des fonctions d'enseignement, ils contribuent à la formation de jeunes universitaires en foresterie. Ainsi, l'université partenaire forme des scientifiques capables de produire des connaissances dans le domaine du développement rural et durable, qui est l'un des secteurs prioritaires de la stratégie de développement du gouvernement béninois.

4.2.2.5 Évaluation de l'efficacité et de l'impact de la coopération universitaire belge – ARES

Sur la base de ces résultats, l'équipe d'évaluation est persuadée que les interventions ont amélioré les capacités de recherche et d'éducation des institutions partenaires ou de départements spécifiques. De plus, elle exprime une confiance prudente en ce que le

renforcement organisationnel a été concrétisé, et est persuadée que les interventions ont contribué à des impacts sur le développement en dehors des établissements d'enseignement supérieur impliqués.

En ce qui concerne **la capacité éducative**, l'équipe d'évaluation est quasiment convaincue que si de nouveaux programmes et cours sont introduits, une nouvelle génération d'universitaires émerge (*hypothèse d'outcome1*) (voir les figures 19 et 27). Du point de vue de l'équipe d'évaluation, le succès de l'introduction de nouveaux programmes et cours dépend de mesures d'accompagnement telles que la formation du personnel. En particulier, l'introduction de la formation postuniversitaire a répondu à un besoin et a apporté une valeur ajoutée dans un contexte où les institutions partenaires n'avaient qu'un personnel très limité jouissant d'une formation de doctorat. L'équipe d'évaluation est également hautement convaincue que si des bourses d'études relatives au développement sont accordées, une nouvelle génération d'universitaires émergera (*hypothèse d'outcome 2*). Toutefois, les évaluateurs ne sont ni convaincus ni pas convaincus que les bourses d'études, le coaching et la formation méthodologique et technique contribuent à l'acquisition de compétences pédagogiques par les jeunes doctorants (*hypothèse d'outcome 3*). Alors qu'un cours sur la pédagogie a été offert au personnel de l'UPNT dans le cadre de la CUI, la formation des doctorants dans les projets n'a pas spécifiquement renforcé les compétences pédagogiques. Par ailleurs, l'évaluation a montré que les doctorants ont parfois acquis de telles compétences par l'observation de leurs directeurs de thèse ou de chercheurs étrangers invités (*mécanisme de causalité*), mais pas de manière systématique. De plus, les évaluateurs sont hautement convaincus que si de nouvelles approches pédagogiques sont validées, comme ce fut le cas avec l'introduction des résultats d'apprentissage au Vietnam, alors les pratiques d'enseignement seront améliorées (*hypothèse d'outcome 4*). En outre, les évaluateurs sont plus convaincus que non convaincus que si les pratiques d'enseignement sont améliorées, les compétences acquises par les étudiants correspondront aux besoins des employeurs (*hypothèse d'outcome 5*). À cet égard, les entretiens menés ont démontré que la formation pratique des compétences introduite à la suite de la CUI a été très appréciée par les hôpitaux et les autorités sanitaires de HCMC. Enfin, l'équipe d'évaluation est hautement convaincue que, si les capacités individuelles sont renforcées, les pratiques d'enseignement seront améliorées et, si une nouvelle génération de jeunes universitaires émerge, les institutions partenaires seront renforcées dans leurs capacités éducatives (*hypothèse d'outcome 6*).

Figure 27 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – capacité de formation

		Hypothèse	Évaluation qualitative	Échelle quantitative
Capacité de formation				
Outcome	1	Si de nouveaux programmes et cours sont introduits, une nouvelle génération d'universitaires émerge.	Quasiment convaincu(e) que () est vrai	0.70 – 0.85
	2	Si des bourses d'études en rapport avec le développement sont accordées, une nouvelle génération d'universitaires émerge.	Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95
	3	Si des bourses d'études en rapport avec le développement sont accordées et que des cours, un encadrement et une formation méthodologique et technique sont offerts, les jeunes doctorants acquièrent des compétences pédagogiques.	Ni convaincu(e) ni pas convaincu(e) que () est vrai	0.5
	4	Si de nouvelles approches pédagogiques sont validées, les pratiques d'enseignement sont améliorées.	Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95
	5	Si les pratiques d'enseignement sont améliorées, les compétences acquises par les étudiants correspondent aux besoins des employeurs.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70
	6	Si les capacités individuelles sont renforcées, les pratiques pédagogiques sont améliorées et une nouvelle génération de jeunes universitaires émerge, alors les institutions partenaires sont renforcées dans leurs capacités éducatives.	Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95

Source : Syspons et Nuffic 2018

En ce qui concerne la **capacité de recherche** des institutions partenaires, l'équipe d'évaluation est quasiment convaincue que, si des recherches interdisciplinaires (conjointes) sont menées et publiées, des solutions innovantes émergeront (*hypothèse d'outcome 7*) (voir la figure 28). À cet égard, l'évaluation a démontré que des moyens financiers suffisants pour mener à bien la collecte de données primaires sont un facteur clé pour produire une recherche innovante (*mécanisme de causalité)*. En outre, l'équipe d'évaluation est plus convaincue que non convaincue que, si des recherches interdisciplinaires (conjointes) sont menées et publiées, et si des colloques et des séminaires sont organisés, les résultats de la recherche seront diffusés (*hypothèse*

d'outcome 8). À cet égard, aucun colloque ou séminaire n'a été organisé dans le cadre des interventions de l'ARES soumises à évaluation, mais des recherches ont été publiées et les parties prenantes impliquées dans les projets ont assisté à des séminaires et colloques. Pour une large diffusion des résultats de recherche, l'accent mis sur les publications anglophones et les publications ayant un facteur d'impact s'est avéré être un *mécanisme de causalité* crucial. Bien que les interventions aient réussi à diffuser les résultats de la recherche au sein du milieu universitaire, la diffusion à l'extérieur du milieu universitaire est demeurée limitée. À cet égard, les parties prenantes impliquées dans les interventions ont privilégié les résultats académiques par rapport aux résultats de développement, car le nombre et la qualité des publications sont cruciaux pour l'évolution professionnelle individuelle au sein du monde universitaire (*mécanisme de causalité*).

En ce qui concerne la mise à niveau de l'infrastructure et de l'équipement (facultés, laboratoires, bibliothèques, TI), les évaluateurs sont plus convaincus que non convaincus que cela contribue à l'amélioration des conditions de recherche dans les établissements partenaires (*hypothèse d'outcome 9*). Dans les interventions de l'ARES soumises à évaluation, seule une part relativement faible du budget a été allouée à l'équipement. Dans les projets, la plupart de ces équipements étaient avant tout destinés à l'usage personnel des boursiers ou des promoteurs de projets locaux. Cet équipement n'a donc fait qu'améliorer les conditions de recherche à la disposition des intervenants directement impliqués dans l'intervention afin de mener des recherches pendant toute la durée du projet. Toutefois, il n'a pas amélioré les conditions générales des institutions partenaires à moyen et long terme. L'équipe d'évaluation est également plus convaincue que non convaincue que, si des guides technologiques et méthodologiques sont élaborés et, si des cours, du coaching, des stages et des formations sur les aspects méthodologiques et techniques sont offerts, alors les compétences du personnel local sont renforcées (*hypothèse d'outcome 10*). Dans les interventions de l'ARES soumises à l'évaluation, aucun guide formel n'a été élaboré, et les compétences du personnel local ont été principalement renforcées pour les bénéficiaires de bourses de doctorat par la co-supervision de leur thèse par des professeurs belges et locaux (*mécanisme de causalité*), et par le coaching pendant les séjours de recherche en Belgique (*mécanisme de causalité*). Aucun technicien de laboratoire ou autre personnel non universitaire n'a été formé dans le cadre des interventions analysées. L'accent a donc été mis sur les bourses d'études pour les étudiants en doctorat.

Étant donné que tous les boursiers des interventions échantillonnées ont obtenu leur diplôme et ont continué à enseigner dans les universités des pays partenaires, les évaluateurs sont raisonnablement sûrs que, si des bourses sont accordées pour la recherche relative au développement, une nouvelle génération d'universitaires émerge (*hypothèse d'outcome 11*). De plus l'équipe d'évaluation est hautement convaincue que, si une nouvelle génération d'universitaires émerge, les capacités des établissements d'enseignement supérieur à remplir leur mission fondamentale en termes de recherche sont renforcées (*hypothèse d'outcome 12*). Comme le chapitre sur la pertinence l'a montré, le nombre d'étudiants universitaires dans les pays partenaires a augmenté de façon exponentielle au cours des dernières années, ce qui signifie que les établissements partenaires affichaient un besoin important d'augmenter le personnel enseignant, et la demande de formation au niveau du doctorat était particulièrement élevée, puisque la formation doctorale n'avait été introduite que récemment. De plus, les évaluateurs sont plus convaincus que non convaincus que, si les conditions de conduite de la recherche sont améliorées, les capacités des établissements d'enseignement supérieur à remplir leur mission fondamentale en termes de recherche sont renforcées (*hypothèse d'outcome 13)*. À cet égard, l'évaluation a démontré que, si les institutions partenaires ne disposent pas d'un budget de fonctionnement pour mener des recherches, elles resteront dépendantes de sources de financement externes après la fin des interventions.

En ce qui concerne le réseautage et la diffusion de la recherche, les évaluateurs sont plus convaincus que non convaincus que, si des recherches interdisciplinaires (conjointes) sont menées et publiées et, si des habitudes de réseautage sont

développées, des réseaux de recherche sont alors établis et/ou renforcés (*hypothèse d'outcome 14*). Toutefois, dans les interventions analysées, aucun réseau de recherche formel n'a été établi. Néanmoins, les personnes impliquées dans l'intervention ont renforcé leurs réseaux académiques, notamment par des voyages d'études en Europe, au cours desquels une coopération étroite avec les directeurs de thèse belges a été possible (*mécanisme de causalité*). Ces liens académiques noués au niveau individuel sont encore utilisés par les boursiers pour poursuivre la recherche ou obtenir d'autres bourses. Enfin, l'équipe d'évaluation est plus convaincue que non convaincue que, si des solutions innovantes émergent et que les résultats de la recherche sont diffusés, les connaissances sont alors reprises par les primo-adoptants de la société civile, du secteur public et/ou de la société civile (*hypothèse d'outcome 15*). Dans le cadre d'une des interventions analysées, le fait que la connaissance ait été reprise par le secteur public a été favorisé par les relations étroites existantes entre l'université partenaire, l'UPNT, et les autorités sanitaires HCMC (*mécanisme de causalité*). Dans l'autre intervention, l'assimilation des connaissances était limitée aux sylviculteurs qui avaient été directement impliqués dans la recherche.

Figure 28 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – capacité de recherche

		Hypothèse	Évaluation qualitative	Échelle quantitative
Capacité de recherche				
Outcome	7	Si des recherches interdisciplinaires (conjointes) sont menées et publiées, des solutions innovantes émergent.	Quasiment convaincu(e) que () est vrai	0.70 – 0.85
	8	Si des recherches interdisciplinaires (conjointes) sont menées et publiées, et que des colloques et des séminaires sont organisés, les résultats de la recherche sont diffusés.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70
	9	Si l'infrastructure et l'équipement sont mis à niveau (facultés, laboratoires, bibliothèques, TI), les conditions d'exécution de la recherche sont améliorées.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70
	10	Si des guides technologiques et méthodologiques sont élaborés et que des cours, du coaching, des stages et des formations sur les aspects méthodologiques et techniques sont proposés, les compétences du personnel local sont renforcées.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70
	11	Si des bourses d'études pour la recherche en rapport avec le développement sont accordées, une nouvelle génération d'universitaires émerge.	Raisonnablement sûr(e) que () est vrai	0.95 – 0.99
	12	Si une nouvelle génération d'universitaires émerge, les capacités des établissements d'enseignement supérieur à remplir leur mission fondamentale en termes de recherche sont renforcées.	Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95
	13	Si les conditions d'exécution de la recherche sont améliorées, les capacités des établissements d'enseignement supérieur à remplir leur mission fondamentale en termes de recherche sont renforcées.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70
	14	Si des recherches interdisciplinaires (conjointes) sont menées et publiées et si des habitudes de réseautage sont développées, alors des réseaux de recherche sont établis et/ou renforcés.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70
	15	Si des solutions innovantes émergent et si les résultats de la recherche sont diffusés, les connaissances créées sont reprises par les premiers utilisateurs de la société civile, du secteur public et/ou du secteur privé.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70

Source : Syspons et Nuffic 2018

En ce qui concerne le **renforcement organisationnel** au niveau de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur par le biais des CUI, l'équipe d'évaluation est plus convaincue que non convaincue que, si les équipes de gestion et administratives sont formées et sensibilisées, les procédures administratives et financières et les capacités humaines en termes de gestion des établissements partenaires sont améliorées (*hypothèse d'outcome 16*) (voir la figure 29). La CUI avec l'UPNT au Vietnam a impliqué la direction de l'université en tant qu'actrice dans la conception et la mise en œuvre, ce qui a induit l'appropriation et l'engagement, et a indirectement renforcé la gestion de l'université. Toutefois, le principal moyen d'appuyer les procédures administratives et financières a été l'élaboration d'un système d'information de gestion universitaire pour les ressources humaines, les affaires estudiantines et les finances. Ce soutien n'a toutefois qu'une valeur ajoutée limitée, car la partie financière du système a été remplacée par un autre système obligatoire par le département des finances peu après son introduction et les autres parties n'étaient pas compatibles avec les autres systèmes universitaires. Au lieu de faciliter la gestion des universités, la grande variété de logiciels différents qui ne sont pas connectés ou compatibles pose un problème de gestion considérable pour l'UPNT. Du point de vue de l'équipe d'évaluation, cet échec relatif ne réfute pas l'hypothèse sous-jacente selon laquelle la formation et la sensibilisation peuvent conduire à l'amélioration des processus, mais il montre que l'adhésion de la direction aux nouveaux processus est essentielle pour les établir avec succès (*mécanisme de causalité*).

En ce qui concerne les sous-projets liés à l'éducation et à la recherche au sein de la CUI, l'équipe d'évaluation est hautement convaincue que, si de telles mesures sont mises en œuvre dans une approche intégrée et à long terme et incluent le développement de politiques et de stratégies, l'infrastructure et les capacités humaines des établissements d'enseignement supérieur sont alors renforcées en ce qui concerne l'enseignement supérieur et la recherche et les politiques et stratégies appliquées (*hypothèses d'outcome 17 et 18*). La CUI avec l'UPNT a parfaitement réussi à renforcer les capacités éducatives et de recherche d'une manière durable et intégrée, notamment en améliorant les ressources humaines, en développant des stratégies, des méthodologies et des programmes et en institutionnalisant les structures nouvellement développées, accompagnées des infrastructures nécessaires (financées en partie par la CUI et par le budget de HCMC). À cet égard, les mêmes mécanismes de causalité qui s'appliquent aux projets s'appliquent à la CUI. La CUI fournit toutefois un soutien à plus grande échelle en raison d'un budget plus élevé et d'un engagement à plus long terme et en raison de l'ambition de renforcer l'ensemble de l'institution et pas uniquement des départements spécifiques. Les CUI obtiennent ainsi des résultats grâce à une approche globale et intégrée à long terme.

Les évaluateurs sont plus convaincus que non convaincus que, si une plateforme de coordination pour la CUI est créée, alors la transparence augmente et une habitude de mise en réseau est adoptée (*hypothèse d'outcome 19*). Bien que la création d'une unité de coordination fasse partie de la CUI, aucune relation directe n'a pu être trouvée avec la transparence et la mise en réseau. D'autre part, les évaluateurs ont constaté des effets positifs sur les partenariats et le réseautage.

Enfin, l'équipe d'évaluation est également plus convaincue que non convaincue que, si les procédures administratives et financières et les capacités humaines en termes de gestion des institutions partenaires sont améliorées, les politiques et stratégies liées à l'éducation et à la recherche sont appliquées, et si les processus administratifs et financiers et les capacités humaines sont améliorés et si la transparence et la mise en réseau sont développées, la gouvernance des institutions d'enseignement supérieur et leur capacité à exercer leur mission fondamentale dans l'éducation et la recherche seront alors renforcées (*hypothèse d'outcome 20*).

Figure 29 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – renforcement organisationnel

		Hypothèse	Évaluation qualitative	Échelle quantitative
Renforcement organisationnel				
Outcome	16	Si les équipes de gestion et les équipes administratives sont formées et sensibilisées, les procédures administratives et financières et les capacités humaines des institutions partenaires en termes de gestion sont améliorées.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70
	17	Si des mesures visant à renforcer les mécanismes de recherche et d'éducation sont mises en œuvre, l'infrastructure et les capacités humaines des établissements d'enseignement supérieur sont renforcées en ce qui concerne la recherche et l'éducation.	Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95
	18	Si des politiques et des stratégies liées à l'éducation et à la recherche sont élaborées, ces politiques sont appliquées.	Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95
	19	Si une plate-forme de coordination pour la CUI est établie en tant qu'interlocuteur en matière de gouvernance universitaire, la transparence augmente et une habitude de mise en réseau est adoptée.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70
	20	Si les politiques et les stratégies liées à l'éducation et à la recherche sont appliquées, si les processus administratifs et financiers sont améliorés et si la transparence et la mise en réseau sont développées, alors la gouvernance de l'EES est renforcée.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70

Source : Syspons et Nuffic 2018

Enfin, en ce qui concerne les **impacts du développement** en dehors des établissements d'enseignement supérieur, l'équipe d'évaluation n'est ni convaincue ni pas convaincue que, si la gouvernance de l'EES est améliorée en termes de stratégie, de gestion et d'interaction avec la société civile, les EES seront des acteurs du changement au sein de la société civile (*hypothèse d'impact 21*) (voir la figure 30). L'interaction entre les institutions partenaires et la société civile n'était pas un effet escompté des interventions analysées. En particulier au Vietnam, pays communiste géré par un pouvoir central, la société civile n'a pas eu l'occasion de se développer comme dans d'autres pays. Cela ne signifie pas que l'hypothèse ne peut s'appliquer à d'autres interventions impliquant la société civile. En revanche, l'équipe d'évaluation est plus convaincue que non convaincue que, si les établissements d'enseignement supérieur sont renforcés en ce qui concerne leurs capacités de recherche et, si les résultats de la recherche sont repris par les primo-adoptants du secteur public, alors les établissements

d'enseignement supérieur contribuent aux changements de politique (*hypothèse d'impact 22*). À cet égard, la CUI avec l'UPNT au Vietnam a été un succès, alors que le projet de recherche sur le teck au Bénin ne l'a pas été. Les *mécanismes de causalité* qui expliquent le succès ou l'absence de succès sont l'existence d'une stratégie de diffusion des résultats de la recherche au-delà du milieu universitaire et un bon accès au secteur public. Toujours sur la base de l'exemple fructueux du Vietnam et de l'exemple infructueux du Bénin, l'équipe d'évaluation est également plus convaincue que non convaincue que, si les résultats de la recherche sont repris par les primo-utilisateurs de la société civile, du secteur privé et/ou du secteur public, les différentes parties prenantes de la société adoptent alors de nouvelles pratiques. Toutefois, l'équipe d'évaluation est hautement convaincue que, si les établissements d'enseignement supérieur sont renforcés en ce qui concerne leurs capacités éducatives, les anciens élèves contribuent alors à relever les défis qui se posent en matière de développement (*hypothèse d'impact 23*). Dans les interventions examinées, la formation des médecins a renforcé le secteur de la santé au Vietnam et dans divers pays francophones de l'Afrique subsaharienne. Enfin, l'équipe d'évaluation est quasiment convaincue qu'il est faux que, si les établissements d'enseignement supérieur contribuent au changement des politiques publiques et si les étudiants contribuent à relever les défis du développement, alors les grandes questions de développement sont abordées et une contribution au développement humain durable dans les pays partenaires est concrétisée (*hypothèse d'impact 25*).

Figure 30 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – impacts sur le développement

		Hypothèse	Évaluation qualitative	Échelle quantitative
Impacts sur le développement en dehors des établissements d'enseignement supérieur				
Impact	21	Si la gouvernance de l'EES est améliorée en termes de stratégie, de gestion et d'interaction avec la société civile, les EES sont des acteurs du changement au sein de la société civile.	Ni convaincu(e) ni pas convaincu(e) que () est vrai	0,5
	22	Si les établissements d'enseignement supérieur sont renforcés en ce qui concerne leurs capacités de recherche et si les résultats de la recherche sont diffusés et repris par les premiers utilisateurs du secteur public, les établissements d'enseignement supérieur contribuent aux changements de politique publique.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70
	23	Si les résultats de la recherche sont diffusés et repris par les premiers utilisateurs de la société civile, du secteur privé et/ou du secteur public, les différentes parties prenantes de la société adoptent de nouvelles pratiques.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70
	24	Si les établissements d'enseignement supérieur sont renforcés en ce qui concerne leurs capacités éducatives, les anciens élèves contribuent à relever les défis pertinents pour le développement.	Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95
	25	Si les établissements d'enseignement supérieur contribuent au changement des politiques publiques et les anciens élèves contribuent à relever les défis du développement, alors les défis de développement sont abordés et une contribution au développement humain durable dans les pays partenaires est apportée.	Quasiment convaincu(e) que () est vrai	0.70 – 0.85

Source : Syspons et Nuffic 2018

4.2.3 Efficacité et impact de la coopération universitaire belge – VLIR-UOS

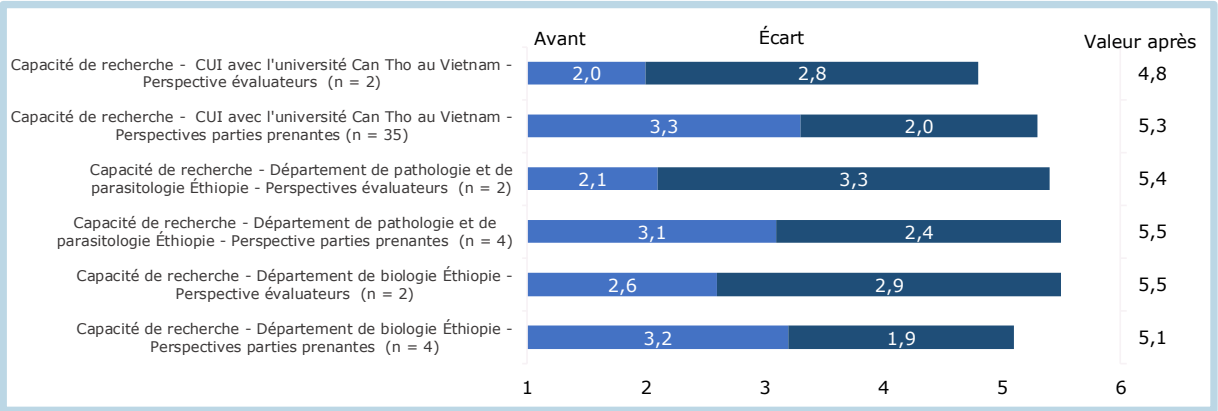
L'analyse de l'efficacité et de l'impact des interventions du VLIR-UOS sont d'une importance capitale pour le VLIR-UOS et le SES. Alors que le critère d'efficacité examine la mesure dans laquelle les objectifs organisationnels du VLIR-UOS ont été atteints au niveau des outcomes et les mécanismes facilitant ou entravant la réalisation des objectifs, le critère d'impact examine la mesure dans laquelle les effets à moyen et long terme ont été induits par ces objectifs atteints. Comme mentionné au chapitre 2.2.2, au niveau des outcomes, le VLIR-UOS considéré en tant qu'organisation au sens large, tente de renforcer les capacités de recherche, d'enseignement et d'organisation de ses universités partenaires avec son portefeuille dans le Sud afin d'améliorer à long terme les conditions de vie dans les pays partenaires. Il convient donc de noter que les interventions de la CUI ciblent bien qu'à des degrés divers toutes les dimensions de capacité susmentionnées et l'ensemble de l'université, tandis que les projets sont exécutés au niveau départemental et visent principalement à renforcer les capacités de recherche, de sensibilisation et d'organisation.

4.2.3.1 Effets sur la capacité de recherche

Dans le premier domaine – la capacité de recherche –, le VLIR-UOS vise, via ses interventions, à générer de nouveaux services, connaissances et technologies qui sont adoptés par une population plus large (*impact*). À cette fin, le VLIR-UOS renforce les conditions d'adoption, produit des publications de recherche et des manuels de formation de haute qualité et améliore les processus et les structures de recherche grâce à ses interventions dans les universités partenaires participantes (*outcome*).

D'après l'enquête papier réalisée dans le cadre des missions sur le terrain, les capacités de recherche des institutions partenaires visitées ont augmenté dans les trois interventions analysées en raison des activités mises en œuvre. En moyenne, les répondants vietnamiens et belges constatent une augmentation de +1,9 à +2,4 de la capacité de recherche en raison des activités menées dans les différentes interventions et organisations, tandis que les évaluateurs ont évalué cette augmentation entre +2,8 et +3,3. La différence entre ces deux analyses peut donc être attribuée à la différence de la valeur de référence (ligne de base) à partir de laquelle les deux évaluations ont commencé (voir la figure 31).

Figure 31 : Changements dans la capacité de recherche[41]



Source : Syspons et Nuffic 2018

L'augmentation des capacités de recherche dans les différentes universités partenaires s'explique d'abord – selon les résultats des différentes missions sur le terrain – par la qualification du personnel enseignant et de recherche à travers les interventions analysées. Par exemple, la CUI avec l'Université de Can Tho a financé 32 bourses de master et 22 bourses de doctorat, ce qui en a fait le programme de développement des ressources humaines le plus important de l'Université de Can Tho à l'époque. Elle est donc à l'origine d'une augmentation de 100 % des titulaires de master et de 62,9 % des titulaires de doctorat dans les unités organisationnelles cibles et de 21,5 % pour les niveaux de master et de doctorat dans l'ensemble de l'université entre 1998 et 2007. De même, le projet OI/TEAM en Éthiopie sur le diagnostic et le contrôle de la trypanosomiase équine a pu augmenter le pourcentage d'enseignants ayant un doctorat. Dans le département cible du projet, ce pourcentage est passé de 9% à 45,5% de titulaires de doctorat. Il est intéressant de noter que, dans ce cas, le département de comparaison sélectionné n'a pas pu augmenter son pourcentage de titulaires de doctorat au cours de la même période.

Dans le même temps, on a pu observer dans le cadre des missions sur le terrain, que toutes les interventions ont mis en œuvre des cours de formation de courte durée, des séminaires ou des visites d'échange pour former le personnel respectif de l'université partenaire à des méthodes ou processus de recherche spécifiques. Selon les entretiens menés dans le cadre des missions sur le terrain, ces formations ont augmenté les capacités de recherche des bénéficiaires indirects respectifs en leur apprenant, par

[41] Le calcul de l'indice a suivi le même processus que celui décrit à la note de bas de page 35.

exemple, comment utiliser l'équipement de recherche, comment mener de la recherche qui correspond aux standards actuels (par exemple, comment rédiger un journal de laboratoire, comment faire de l'échantillonnage ou comment travailler avec des jalons) ainsi que comment planifier et gérer le processus de recherche en général.

Les formations mises en œuvre et l'amélioration de la qualité des ressources humaines ont conduit à une amélioration des processus de recherche, selon les entretiens menés dans les missions sur le terrain. Dans ce cadre, les partenaires d'interview qui ont bénéficié de bourses dans le cadre des trois interventions ont également expliqué que l'apprentissage entre pairs à travers la collaboration avec leurs superviseurs belges était crucial pour l'apprentissage de nouvelles techniques et méthodes de recherche. Contrairement aux deux projets OI/TEAM analysés, au sein de la CUI, la promotion de l'apprentissage a constitué un autre facteur à cet égard. À cet égard, la structure de la CUI comme unité de coordination du programme a également été identifiée comme cruciale pour apprendre à organiser et à gérer des projets de recherche. Ainsi, le personnel impliqué de l'Université de Can Tho a copié les processus et les structures utilisés pour la gestion de projet afin de gérer leurs projets de recherche.

Les missions de terrains ont fait ressortir que les développements décrits ci-dessus ont été appuyés par la mise en place de structures de recherche sous forme d'équipements de recherche et de laboratoires dans les trois interventions évaluées, . Dans les projets OI/TEAM sur la recherche sur la terre et l'eau, par exemple, le département concerné a été assisté dans la création d'une base de données complète du système d'information géographique (SIG) en fournissant l'équipement de recherche de base nécessaire à la collecte de données fiables. De plus, dans les 13 laboratoires analysés de la CUI, trois stations de terrain et cinq salles de classe ont été restaurées ou équipées d'équipements de pointe (Vaes & Van Thang, 2008, pp. 55-58).

La combinaison du développement des ressources humaines, de l'amélioration de l'infrastructure de recherche et de la mise en place des projets de recherche financés dans le cadre des trois interventions évaluées en tant que projets de recherche transdisciplinaires, a engendré, de l'avis de toutes les parties prenantes interrogées, une amélioration de la qualité de la recherche dans les universités ou départements respectifs. Il en a résulté une augmentation de la production de recherche en qualité et en quantité par le département et l'université concernés dans les interventions analysées. Par exemple, le Collège de technologie, qui a bénéficié des activités de la CUI évaluée, a vu ses publications internationales passer de deux à trois par an au début de la CUI à 40 par an en moyenne à la fin de la CUI. De même, le département du projet OI/TEAM en Éthiopie sur le diagnostic et le contrôle de la trypanosomiase équine a pu augmenter sa production de recherche de neuf publications nationales et six publications internationales par an au début du projet à douze publications nationales et onze publications internationales à la fin du projet. Dans ce dernier cas, le département a pu augmenter sa production davantage que le département de comparaison sélectionné et analysé au cours de la même période et continue de publier le même nombre de publications.

De plus, l'amélioration des compétences grâce aux bourses d'études et à l'augmentation du nombre de publications a également favorisé l'évolution de carrière des boursiers dans les trois interventions évaluées dans le cadre des missions sur le terrain. Par exemple, dans la CUI analysée, la majorité de ces anciens boursiers sont soit des directeurs, soit des (vice-)doyens, soit des chefs de département dans leurs unités organisationnelles respectives au moment de cette évaluation. Dans le projet OI/TEAM sur la recherche sur la terre et l'eau, un ancien boursier occupe même actuellement le poste de vice-président de la recherche et des services communautaires.

Dès lors, deux interventions sur trois ont permis à leurs départements respectifs ou, dans le cas de la CUI, à l'ensemble de l'université de se positionner en tant que centre de recherche et de technologie dans leur domaine de recherche ou dans leur région. Dans le cadre de la CUI, par exemple, les quatre domaines de recherche sur lesquels la CUI s'est concentrée – biotechnologie, sciences du sol, aquaculture et technologie alimentaire – sont les disciplines phares de la recherche et de l'enseignement à

l'Université de Can Tho au moment de cette évaluation, selon les parties prenantes externes interrogées lors de la mission sur le terrain. Le projet OI/TEAM sur la recherche sur la terre et l'eau a également contribué à la création d'un centre de recherche sur la biodiversité, qui est l'un des six centres de recherche universitaire de l'université.

De plus, deux des trois universités partenaires analysées ont pu obtenir des fonds de recherche supplémentaires grâce au renforcement des ressources humaines et des processus de recherche. Bien qu'il s'agissait d'un impact non prévu du projet OI/TEAM sur le diagnostic et le contrôle de la trypanosomiase équine, cet outcome était poursuivi pour la CUI analysée. En ce qui concerne le premier aspect, le projet OI/TEAM a permis l'acquisition de deux autres projets OI/TEAM ainsi qu'un investissement par GALVMed – une société internationale visant à améliorer les moyens de subsistance des éleveurs pauvres en facilitant la fourniture d'outils de santé animale. Par contre, le département de comparaison choisi n'a pu obtenir aucun financement externe au cours de la même période. En ce qui concerne la CUI, l'intervention a permis à l'Université Can Tho d'acquérir 26 contrats de consultance et 11 contrats de recherche comme retombées directes des projets de recherche financés (Vaes & Van Thang, 2008, pp. 71-76). En outre, l'université a collecté 5,51 millions d'euros de fonds de recherche externes pour les années 2009 à 2013, dont 38% ont été récoltés par le Collège d'agriculture et l'Institut d'aquaculture marine – deux des principales unités organisationnelles bénéficiaires de la CUI.

Effets sur les bénéficiaires finaux

En outre, les interventions susmentionnées visaient non seulement à améliorer les processus de recherche, les structures et la qualité des organisations respectives, mais également à créer de nouvelles connaissances et technologies à adopter par les primo-utilisateurs (*outcome*). Elles devraient ensuite être adoptées par une population plus large (*impact)*.

Selon les missions sur le terrain, les trois interventions et tous les projets de recherche financés dans le cadre de ces interventions ont permis de développer de nouvelles connaissances ou de nouvelles technologies.

- Par exemple, le projet de recherche de la CUI sur le riz a développé deux modèles de culture différents pour augmenter le rendement de la production de riz sans dégradation des sols. Dans le premier modèle, l'agriculteur plante deux cultures de riz par an et une autre culture (légumes ou céréales). Dans le deuxième modèle, l'agriculteur plante trois cultures de riz par an avec une pause d'une à trois semaines entre chaque culture tout en utilisant simultanément de l'engrais organique. Les deux modèles ont produit des rendements plus élevés que les modèles traditionnels.

- Un autre exemple est le projet OI/TEAM sur le diagnostic et le contrôle de la trypanosomiase équine, qui a développé des tests de diagnostic rapide (tests sérologiques et parasitologiques et méthodes basées sur la réaction en chaîne de la polymérase) et un programme de médicaments appropriés pour la trypanosomiase équine ainsi que des recherches réussies sur la situation enzootique de la trypanosomiase équine dans les régions ciblées de l'Éthiopie.

Alors que les projets de recherche dans le cadre de la CUI impliquaient les primo-adoptants – agriculteurs et entreprises – dans la conception et la mise en œuvre des projets de recherche, les projets OI/TEAM n'impliquaient les bénéficiaires finaux qu'une fois que les connaissances ou la technologie respectives avaient été développées. Dans ce dernier cas, les bénéficiaires intermédiaires ont été impliqués dans le déploiement et la diffusion des résultats de la recherche ou ont été formés par le projet respectif, qui a ensuite partagé les résultats de la recherche avec les bénéficiaires finaux. Dans la CUI analysée, la majorité des projets de recherche ont utilisé des conférences, des séminaires, des formations ou des ateliers pour diffuser les connaissances et les

technologies nouvellement développées aux services de vulgarisation ou à d'autres agriculteurs.

Dans le cas du projet de recherche sur le riz dans le cadre de la CUI, le projet a réussi à transférer le premier modèle à un grand nombre d'agriculteurs, selon les autorités locales interrogées lors de la mission sur le terrain. Le deuxième modèle développé est moins utilisé par les agriculteurs, car il est plus coûteux en raison de l'achat d'engrais organique. L'application des nouveaux modèles a induit des augmentations annuelles de rendement de 10 à 20 % en moyenne pour les agriculteurs, selon les agriculteurs et les autorités locales interrogés dans le cadre de la mission sur le terrain.

En outre, les agriculteurs utilisant les nouvelles méthodes ont pu augmenter leurs revenus de 136,62 euros par mois et 161,66 euros par hectare. En revanche, le groupe de comparaison, qui est statistiquement comparable en termes de paramètres pertinents tels que le sexe, l'utilisation d'engrais ou la fréquence des mauvaises récoltes, a connu une augmentation de son revenu mensuel de 1,81 euro en moyenne, mais une diminution de -3,20 euros par hectare. De plus, la différence entre les deux groupes peut être statistiquement attribuée à l'intervention ($p<0,05$).

En outre, selon les enquêtes sur les ménages mises en œuvre, les riziculteurs de la région qui bénéficient du nouveau modèle utilisent leurs revenus supplémentaires principalement pour la scolarisation de leurs enfants (N=21) (par exemple, en termes de matériel ou pour payer le transport à l'école) et les dépenses mensuelles (N=31). Sur le plan personnel, la plupart des agriculteurs considèrent que l'avantage le plus important du revenu supplémentaire réside dans un gain de sécurité et de stabilité de vie (N=30).

De plus, le changement des méthodes agricoles a également eu un impact sur l'environnement et la santé des agriculteurs, selon les autorités locales interrogées. La quantité de maladies du riz et le volume d'engrais chimique utilisé ont été réduits. Cela a également amélioré la santé des agriculteurs, car ils utilisent moins d'engrais chimiques.

Dans le cas du projet OI/TEAM sur le diagnostic et le contrôle de la trypanosomiase équine, les bénéfices pour les bénéficiaires finaux ont été principalement fournis pendant la mise en œuvre du projet et ont progressivement disparu après la fin du projet, selon les conclusions de la mission sur le terrain. Le médicament équin qui s'est avéré être le seul à avoir un effet durable (sans rechute d'équidés infectés) n'est pas disponible en Éthiopie et, par conséquent, dans les cliniques locales. Les autorités éthiopiennes n'achètent pas le médicament pour le distribuer dans les zones touchées. Les personnes interrogées dans le cadre de la mission sur le terrain ont établi un lien avec les prix relativement élevés du médicament (français) par rapport aux autres médicaments provenant de Chine et d'Inde. Ces derniers n'ont toutefois, selon la recherche financée, qu'un effet limité et les chevaux rechutent avec le temps, ce qui est une plainte souvent entendue de la part des propriétaires de chevaux qui utilisent ces médicaments. En outre, les personnes interrogées dans le cadre de la mission sur le terrain ont regretté l'absence de représentation commerciale de la société française de production en Éthiopie. Pendant le projet, le médicament a été importé et payé avec les fonds du projet. Dès lors, au cours de la mise en œuvre du projet, les propriétaires de chevaux ont bénéficié des médicaments les plus efficaces appliqués par le projet OI/TEAM, mais plus par la suite. De plus, le roulement du personnel et la faible importance de la maladie dans la région d'intervention ont un impact négatif sur les capacités des cliniques locales, car les outils de diagnostic développés par le projet OI/TEAM ne sont plus disponibles.

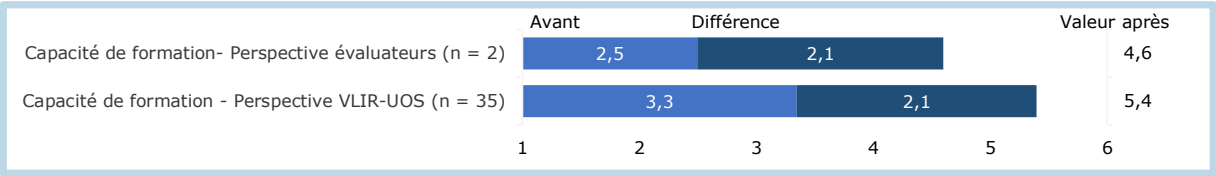
4.2.3.2 Effets sur la capacité de formation

Dans le domaine de la capacité éducative, l'objectif des interventions du VLIR-UOS consiste à améliorer l'employabilité des étudiants des universités partenaires en renforçant les processus et les structures éducatives des organisations partenaires respectives (*outcome*). Cela devrait alors fournir des ressources humaines mieux qualifiées dans les pays partenaires, qui sont activement utilisées dans les secteurs

concernés (*impact*). Toutefois, les deux projets OI/TEAM analysés ne visaient pas à améliorer la qualité de l'éducation, comme ce fut le cas pour la CUI évaluée. En conséquence, le chapitre suivant n'est basé que sur les résultats fournis par l'analyse de la CUI.

L'enquête papier réalisée pour la CUI évaluée montre que la capacité de formation de l'université partenaire visitée a augmenté de +2,1 en raison des activités mises en œuvre dans le cadre de l'intervention. Les parties prenantes vietnamiennes et belges ainsi que les évaluateurs sont arrivés à la même appréciation (voir la figure 32).

Figure 32 : Changements dans la capacité de formation



Source : Syspons et Nuffic 2017

L'augmentation de la capacité de formation de l'université partenaire peut s'expliquer par différents facteurs. Premièrement, avant la CUI, le programme MHO financé par les Pays-Bas a soutenu l'université partenaire dans le développement de programmes d'études et de méthodologies d'enseignement centrées sur l'étudiant. Selon les parties prenantes interrogées dans le cadre des missions sur le terrain, c'est ce qui a incité l'université à passer de méthodologies centrées sur l'enseignant à des méthodologies focalisées sur l'étudiant et à rendre les programmes d'études plus axés sur la pratique. Néanmoins, l'intervention a également révisé ou développé 15 nouveaux programmes d'études dans ses domaines d'intervention afin de les rendre plus pratiques. De plus, un total de 50 cours et formations ont été développés dans ces domaines (Vaes & Van Thang, 2008, pp. 61-63). En outre, les parties prenantes interrogées lors de la mission sur le terrain ont expliqué que cette révision, associée à des équipements améliorés, aux bourses intégrées et aux projets de recherche initiés (voir le chapitre 4.2.3.1) a permis à l'université partenaire d'intégrer la recherche dans les programmes d'études. Toutefois, elles ont également déclaré que cette intégration se faisait principalement sous la forme de notes de cours et non par le biais d'un processus systématique. Les personnes qui ont bénéficié d'une bourse intégrée ont également souligné que leur expérience personnelle dans ces bourses les a aidés, par l'apprentissage entre pairs avec leur homologue belge, à intégrer la recherche dans leur enseignement et à utiliser des méthodologies d'enseignement centrées sur l'étudiant.

Cet effet a également pu être observé dans le projet OI/TEAM sur la recherche sur la terre et l'eau en tant qu'effet imprévu. Dans ce cadre, un transfert de connaissances de la recherche à l'éducation a eu lieu grâce aux titulaires de bourses d'études doctorales qui se sont engagés dans des activités éducatives dans le département après l'obtention de leur diplôme. Par exemple, les deux titulaires d'un doctorat offrent un soutien académique et une supervision de thèse aux étudiants en master. Grâce à ces activités de formation, les connaissances thématiques, méthodologiques et sectorielles sont transférées.

Ces processus et structures de formation renforcés ont conduit, dans le cas de la CUI analysée, à une augmentation de l'employabilité des bacheliers de l'université partenaire de 53,9% six mois après l'obtention de leur diplôme en 2012 à 88,1% en 2015.[42] À cet égard, il convient de noter qu'au cours de la même période, le taux d'employabilité des bacheliers des collèges et instituts visés par l'intervention est passé de 53,4 % en 2012 à 92,3 % en 2015 (Université Can Tho, 2017g).

[42] L'Université Can Tho n'a commencé à mener des enquêtes régulières sur l'employabilité auprès de ses bacheliers qu'en 2012. Par conséquent, les données antérieures concernant l'employabilité de leurs diplômés ne sont pas disponibles dans la base de données de l'Université Can Tho.

4.2.3.3 Effets sur la capacité organisationnelle

Afin d'améliorer la capacité organisationnelle globale et donc également la capacité de recherche et d'enseignement des universités partenaires, le VLIR-UOS vise, par son intervention, à responsabiliser ses universités partenaires dans leur rôle d'agents du changement dans le cadre de leur triple mission de recherche, d'éducation et de vulgarisation (*impact*). Pour ce faire, les interventions du VLIR-UOS visent à améliorer les processus et les structures organisationnelles des universités partenaires, qui à leur tour devraient soutenir les réformes initiées des capacités d'enseignement et de recherche par les interventions financées (*outcome*).

À cet égard, les missions sur le terrain montrent que les trois interventions ont permis d'équiper les bibliothèques et les laboratoires de matériel de pointe (voir également le chapitre 4.2.3.1). En outre, dans la CUI analysée, l'infrastructure informatique a pu être renforcée par l'installation de serveurs, ce qui a rendu le système informatique et Internet à l'Université de Can Tho plus rapide, plus fiable et plus stable. Dans le même temps, le rôle du département informatique a été modifié par le biais de la CUI, passant d'un département classique pour l'enseignement et la recherche à un département orienté services qui fournit des services informatiques internes à l'université.

De plus, la CUI a également introduit l'apprentissage en ligne dans l'université partenaire pour la première fois, selon la mission sur le terrain. La plate-forme E-Learning mise en place a permis de former plus de 350 enseignants à l'utilisation de ce système. En outre, 35 cours d'enseignement à distance ont été mis au point et plus de 100 cours ont été transférés sur la plate-forme Web pendant la mise en œuvre de la CUI. À la fin, le système a été étendu à l'ensemble de l'université et a atteint environ 20 000 étudiants à l'université de Can Tho (Vaes & Van Thang, 2008, pp. 61-63). Dans les trois interventions, ces modifications des structures et processus organisationnels ont permis d'améliorer les processus d'enseignement et de recherche dans les trois universités partenaires (voir également les chapitres 4.2.3.1 et 4.2.3.2).

En revanche, aucune indication n'a pu être trouvée dans les trois interventions analysées concernant la mise en place de systèmes de soutien (par exemple, systèmes de gestion, d'assurance qualité ou de comptabilité) ou le renforcement des structures de gouvernance et de gestion des universités partenaires. En outre, aucune indication n'a été trouvée concernant la mise en œuvre des politiques de transfert de technologie et d'innovation.

4.2.3.4 Évaluation de l'efficacité et de l'impact de la coopération universitaire belge – VLIR-UOS

Sur la base de ces résultats, l'équipe d'évaluation est hautement convaincue que les interventions du VLIR-UOS ont renforcé la **capacité de recherche** des universités partenaires. En particulier, les bourses de maîtrise et de doctorat offertes (*mécanisme de causalité*) garantissent que des publications de recherche et des manuels de formation de haute qualité sont produits dans les universités partenaires (*hypothèse d'outcome 1*) (voir les figures 19 et 33). De plus, l'équipe d'évaluation est hautement convaincue que ces bourses (*mécanisme de causalité*) renforcent les ressources humaines dans les universités partenaires et augmentent la production de recherche individuelle, ce qui améliore l'évolution de carrière des bénéficiaires indirects (*hypothèse d'outcome 2*).

Toutefois, l'équipe d'évaluation est hautement convaincue qu'il est faux que des publications de recherche et des manuels de formation de haute qualité constituent la base de pratiques de recherche renforcées dans les universités partenaires (*hypothèse d'outcome 3*). Les résultats de l'évaluation ont montré que la combinaison du développement des ressources humaines, de l'amélioration de l'infrastructure de recherche et de la mise en place des projets de recherche transdisciplinaires financés (*mécanisme de causalité*) conduit à une amélioration des pratiques de recherche, voire même à la création de centres de recherche importants dans les universités partenaires.

Il en va de même pour l'hypothèse selon laquelle les résultats de recherche, qui constituent la base de pratiques de recherche renforcées, induisent une amélioration des processus et des structures de recherche ainsi qu'une amélioration des capacités en ressources humaines (*hypothèse d'outcome 4*). Dans ce cas également, l'amélioration des processus et des structures de recherche dans les universités partenaires résulte du *mécanisme de causalité précité*. Par conséquent, l'équipe d'évaluation est également hautement convaincue que cette hypothèse est fausse.

De plus, l'équipe d'évaluation est raisonnablement convaincue qu'il est faux d'affirmer que les fonds de recherche collectés engendrent une amélioration des processus et des structures de recherche ainsi qu'une amélioration des capacités en ressources humaines dans les universités partenaires (*hypothèse d'outcome 5*). Dans ce cas, les résultats de l'évaluation ont démontré qu'une amélioration des processus et des structures de recherche ainsi qu'une amélioration des capacités en ressources humaines engendrent une acquisition de fonds pour la recherche dans les universités partenaires. L'amélioration des processus et des structures de recherche par l'intervention respective a ainsi constitué le *mécanisme de causalité* pour l'acquisition de nouveaux fonds de recherche par les universités partenaires.

Par contre, il est raisonnablement sûr pour l'équipe d'évaluation que les interventions financées ont développé de nouvelles connaissances et technologies, qui ont été adoptées par les primo-utilisateurs (*hypothèse d'outcome 6*). Cela a été particulièrement favorisé par les activités de vulgarisation mises en œuvre dans le cadre des interventions analysées, qui ont impliqué les bénéficiaires finaux tout au long du processus de recherche (*mécanisme de causalité*). Par conséquent, l'équipe d'évaluation est aussi raisonnablement sûre que les activités de vulgarisation menées dans le cadre des interventions créent des conditions propices à l'adoption (*hypothèse d'outcome 7*).

Par conséquent, l'équipe d'évaluation est raisonnablement sûre que les connaissances et les technologies nouvellement créées et adoptées par les primo-utilisateurs sont diffusées auprès d'une population plus large (*hypothèse d'impact 8*). Les principaux *mécanismes de causalité* sont les processus de diffusion planifiés et structurés par le projet par le biais de séminaires, formations, ateliers, conférences, etc., à d'autres agriculteurs ou services de vulgarisation agricole, ainsi que la diffusion par le bouche à oreille par les agriculteurs eux-mêmes. Dès lors, l'équipe d'évaluation est aussi raisonnablement sûre que la création de conditions d'assimilation sous la forme des mécanismes de causalité décrits ci-dessus favorise l'adoption des nouvelles connaissances ou technologies par l'ensemble de la population (*hypothèse d'impact 9*). De plus, l'évaluation a également pu prouver avec une sûreté raisonnable que ces nouvelles connaissances et technologies ont amélioré les conditions de vie de la population affectée dans la région du projet (*hypothèse d'impact 10*), comme on peut le constater, par exemple, sur la base de l'augmentation des revenus des agriculteurs.

Figure 33 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – capacité de recherche[43]

		Hypothèse	Évaluation qualitative	Échelle quantitative
Capacité de recherche				
Outcome	1	Si des bourses de maîtrise et de doctorat sont offertes, des publications de recherche et des manuels de formation de haute qualité sont produits.	Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95
	2	Si les ressources humaines sont renforcées et si les résultats de la recherche individuelle sont accrus grâce aux interventions du VLIR-UOS, le développement de carrière des bénéficiaires indirects est amélioré.	Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95
	3	Si des publications de recherche et des manuels de formation de haute qualité sont produits, les résultats de la recherche constituent la base de pratiques de recherche renforcées.	Hautement convaincu(e) que () est faux	0.05 – 0.15
	4	Si les résultats de la recherche constituent la base de pratiques de recherche renforcées, les institutions partenaires possèdent des processus et des structures de recherche améliorées ainsi que des capacités de ressources humaines améliorées.	Hautement convaincu(e) que () est faux	0.05 – 0.15
	5	Si des fonds sont levés pour la recherche, les institutions partenaires disposent alors de processus et de structures de recherche améliorées ainsi que de meilleures capacités humaines.	Raisonnablement sûr(e) que () est faux	0.01 – 0.05
	6	Si de nouvelles connaissances et technologies sont développées, alors de nouvelles connaissances et technologies sont adoptées par les premiers adoptants.	Raisonnablement sûr(e) que () est vrai	0.95 – 0.99
	7	Si des activités de vulgarisation sont mises en œuvre, les conditions d'adoption sont créées.	Raisonnablement sûr(e) que () est vrai	0.95 – 0.99
Impact	8	Si de nouvelles connaissances et technologies sont adoptées par les premiers adoptants, de nouveaux services, connaissances et technologies sont alors adoptés par un plus grand nombre.	Raisonnablement sûr(e) que () est vrai	0.95 – 0.99
	9	Si des conditions d'adoption sont créées, de nouvelles connaissances, de nouveaux services et technologies sont adoptés par une population plus large.	Raisonnablement sûr(e) que () est vrai	0.95 – 0.99
	10	Si de nouvelles connaissances, de nouveaux services et technologies sont adoptés par une population plus large, les conditions de vie s'en trouvent alors améliorées.	Raisonnablement sûr(e) que () est vrai	0.95 – 0.99

Source : Syspons et Nuffic 2018

En ce qui concerne la **capacité de formation** des universités partenaires, l'équipe d'évaluation est plus convaincue que non convaincue que les interventions du VLIR-UOS ont induit une amélioration. À cet égard, les évaluateurs sont hautement convaincus que, si les institutions partenaires possèdent des processus et des structures de recherche améliorés, des programmes de formation, des cours ou des programmes de master seront alors développés ou renouvelés pour le secteur (*hypothèse d'outcome 11*) (voir la figure 34). En particulier, les projets de recherche transdisciplinaire et la recherche financée dans le cadre des bourses intégrées (*mécanisme de causalité*) ont permis aux universités partenaires d'intégrer les résultats de la recherche dans leurs programmes d'études. Toutefois, cette intégration s'est faite sur une base individuelle par l'intermédiaire des chargés de cours respectifs et non systématiquement sous la forme de nouveaux processus développés. De plus, dans les projets OI/TEAM analysés, il s'agissait d'un impact inattendu, car il n'était pas prévu comme objectif des projets analysés.

En outre, l'équipe d'évaluation est également hautement convaincue que les formations, cours ou programmes de master nouvellement mis en œuvre améliorent les processus et les structures éducatives dans les universités partenaires (*hypothèse d'outcome 12*), car les interventions analysées ont rendu les programmes d'études et les cours plus orientés vers la pratique. Dans ce cas également, l'intégration des résultats de la recherche dans les programmes d'études a joué un rôle majeur (*mécanisme de causalité*). Dans le même temps, l'équipe d'évaluation est également hautement convaincue que les programmes d'éducation développés et basés sur la recherche améliorent également les processus et les structures éducatives des universités partenaires (*hypothèse d'outcome 13*). Toutefois, l'évaluation a également souligné que d'autres programmes financés par des donateurs ont eu un effet sur le développement des programmes d'études dans les universités partenaires et donc sur l'amélioration des processus et des structures éducatives.

[43]Les hypothèses d'impact rédigées en bleu ne faisaient pas partie de la théorie du changement. Elles ont été identifiées au cours de l'évaluation comme étant des hypothèses d'impact supplémentaires pertinentes.

En revanche, l'évaluation n'est ni convaincue ni pas convaincue que les nouvelles méthodologies didactiques, pédagogiques et d'enseignement introduites par les interventions analysées ont permis d'améliorer les processus et les structures de formation (*hypothèse d'outcome14*). Dans les interventions analysées, soit il ne s'agissait pas d'un objectif, soit d'autres programmes financés par les donateurs ont eu un effet plus important sur cet aspect. De plus, l'équipe d'évaluation n'est ni convaincue ni pas convaincue que l'amélioration des processus et des structures d'enseignement entraîne une augmentation de l'employabilité des étudiants des universités partenaires, car aucune donnée ou preuve pertinente n'a pu être trouvée (*hypothèse d'outcome 15*). Par conséquent, l'évaluation ne peut pas non plus prouver que l'amélioration de l'employabilité des étudiants des universités partenaires se traduit par des ressources plus qualifiées qui sont activement utilisées dans les secteurs pertinents (*hypothèse d'impact 16*).

Figure 34 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – capacité éducative

		Hypothèse	Évaluation qualitative	Échelle quantitative
Capacité éducative				
Outcome	11	Si les institutions partenaires possèdent des processus et des structures de recherche améliorés ainsi que des capacités de ressources humaines améliorées, des programmes de formation, des cours ou des programmes de master sont alors développés ou renouvelés pour le secteur.	Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95
	12	Si de nouveaux programmes de formation, de cours ou de master sont proposés, les institutions partenaires disposent alors de processus et de structures pédagogiques améliorés ainsi que de meilleures capacités humaines	Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95
	13	Si des programmes éducatifs se fondant sur la recherche sont développés et proposés, les institutions partenaires disposent alors de processus et de structures pédagogiques améliorés ainsi que de meilleures capacités humaines.	Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95
	14	Si de nouvelles méthodologies didactiques, pédagogiques et éducatives sont introduites, adaptées et proposées, les institutions partenaires disposent alors de processus et de structures pédagogiques améliorés ainsi que de meilleures capacités humaines.	Ni convaincu(e) ni pas convaincu(e) que () est vrai	0.5
	15	Si les institutions partenaires disposent de processus et de structures pédagogiques améliorés ainsi que de meilleures capacités humaines, l'employabilité des étudiants des établissements partenaires s'en trouve alors améliorée.	Ni convaincu(e) ni pas convaincu(e) que () est vrai	0.5
Impact	16	Si l'employabilité des étudiants des établissements partenaires est améliorée, des ressources mieux qualifiées sont alors activement utilisées dans les secteurs concernés.	Ni convaincu(e) ni pas convaincu(e) que () est vrai	0.5

Source : Syspons et Nuffic 2018

Enfin, dans le domaine de la **capacité organisationnelle**, les évaluateurs sont ni convaincus ni pas convaincus que la mise en œuvre de systèmes de soutien, tels que les systèmes de gestion ou d'assurance qualité, améliore les processus et les structures organisationnelles (*hypothèse d'outcome 17*), car il ne s'agissait pas d'un impact escompté des interventions analysées (voir la figure 35). Cela vaut également pour l'amélioration des structures de gouvernance et de gestion ainsi que pour la mise en œuvre des politiques de transfert de technologie et d'innovation qui devaient induire une amélioration des processus et des structures organisationnelles dans les universités partenaires (*hypothèses d'outcome 18 et 19*).

Toutefois, l'équipe d'évaluation est hautement convaincue que la mise à niveau des bibliothèques et des laboratoires améliore non seulement les processus et les structures organisationnelles (*hypothèse d'outcome 20*), mais également les capacités d'enseignement et de recherche des universités partenaires. Dans ce dernier cas, la mise à niveau des équipements pertinents était une condition préalable à la mise en œuvre de la recherche de pointe et à l'intégration des résultats de la recherche dans les programmes d'études ou les cours. En outre, les résultats de l'évaluation rendent l'équipe d'évaluation plus convaincue que non convaincue que le support par les TIC améliore les processus organisationnels et les structures des universités partenaires (*hypothèse d'outcome 21*). À cet égard, l'introduction de l'enseignement à distance a amélioré les processus éducatifs des universités partenaires dans les interventions analysées. Par conséquent, l'équipe d'évaluation est également quasiment convaincue que l'amélioration des processus et des structures organisationnelles dans les universités partenaires, ait renforcé les capacités de recherche et d'enseignement des universités partenaires (*hypothèse d'outcome 22*).

À cet égard, l'équipe d'évaluation est également plus convaincue que non convaincue que l'amélioration des processus et des structures organisationnelles dans les universités partenaires permet aux universités partenaires de devenir des agents du changement dans le cadre de leur triple mission de recherche, d'éducation et de vulgarisation. Toutefois, en ce qui concerne cette dernière, les résultats de l'évaluation soulignent également que l'amélioration des activités de vulgarisation des universités partenaires est le résultat des activités de recherche initiées dans le cadre des interventions analysées et non de l'amélioration des processus ou des structures organisationnels.

Figure 35 : Aperçu des hypothèses d'impact évaluées – capacité organisationnelle

		Hypothèse	Évaluation qualitative	Échelle quantitative
Capacité organisationnelle				
Outcome	17	Si des systèmes de soutien tels que les systèmes de gestion, l'assurance qualité, la comptabilité, etc. sont mis en œuvre et utilisés, les institutions partenaires possèdent des processus et des structures organisationnels améliorés ainsi que de meilleures capacités humaines.	Ni convaincu(e) ni pas convaincu(e) que () est vrai	0.5
	18	Si les structures de gouvernance/gestion des établissements partenaires sont renforcées, les institutions partenaires disposent alors de processus et de structures organisationnels améliorés ainsi que de meilleures capacités humaines.	Ni convaincu(e) ni pas convaincu(e) que () est vrai	0.5
	19	Si des politiques de transfert de la technologie et de l'innovation sont mises en œuvre, les institutions partenaires disposent alors de processus et de structures organisationnels améliorés ainsi que de meilleures capacités humaines.	Ni convaincu(e) ni pas convaincu(e) que () est vrai	0.5
	20	Si les bibliothèques et les laboratoires sont équipés d'une technologie de pointe, les institutions partenaires disposent alors de processus et de structures organisationnels améliorés ainsi que de meilleures capacités humaines.	Hautement convaincu(e) que () est vrai	0.85 – 0.95
	21	Si les processus et structures des établissements partenaires sont supportés par les TIC, les institutions partenaires disposent alors de processus et de structures organisationnels améliorés ainsi que de meilleures capacités humaines.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70
	22	Si les établissements partenaires disposent de processus et de structures organisationnels améliorés ainsi que de meilleures capacités humaines, leurs capacités de recherche et éducatives sont alors renforcées.	Quasiment convaincu(e) que () est vrai	0.70 – 0.85
Impact	23	Si les établissements partenaires disposent de processus et de structures organisationnels améliorés ainsi que de meilleures capacités humaines, ils sont alors renforcés dans leur rôle de moteur du changement par rapport à leur triple mission de recherche, d'enseignement et de vulgarisation.	Plus convaincu(e) que non convaincu(e) que () est vrai	0.50 – 0.70

Source : Syspons et Nuffic 2018

4.2.4 Durabilité de la coopération universitaire belge

La durabilité est au cœur des interventions, puisque le VLIR-UOS et l'ARES visent tous deux à favoriser des changements qui perdurent au niveau de leurs institutions partenaires. Il est donc important d'analyser la mesure selon laquelle les interventions ont favorisé la durabilité institutionnelle, technique et académique. De plus, il convient d'analyser si elles ont initié des partenariats durables entre les universités participantes. Aux fins de la présente évaluation, les différentes dimensions de la durabilité ont été définies comme suit :

- *La durabilité institutionnelle* a été définie comme la mesure selon laquelle les ressources humaines, les processus et les procédures des interventions ont été intégrés dans les structures des universités partenaires.
- *La durabilité technologique* a été définie comme la mesure selon laquelle les universités partenaires peuvent encore utiliser les équipements nouvellement mis à niveau ou introduits sans aide extérieure ni support à l'entretien.
- *La durabilité académique* a été définie comme la mesure selon laquelle les institutions partenaires seront mieux à même de remplir leurs fonctions essentielles à l'avenir.

En ce qui concerne *la durabilité institutionnelle*, les missions sur le terrain ont démontré que les domaines thématiques dans lesquels les interventions ont apporté un soutien – santé, sciences vétérinaires, foresterie, agriculture, biotechnologie ainsi que technologie alimentaire et transformation – demeurent des domaines prioritaires pour les institutions partenaires. L'évaluation a également montré que les ressources humaines formées dans le cadre de l'intervention se sont jointes au corps professoral des établissements partenaires. À cet égard, les doctorants formés dans les projets de recherche et

d'éducation et la CUI ont joué un rôle particulièrement important. La raison réside dans le fait que l'augmentation du nombre de professeurs titulaires d'un diplôme de troisième cycle était indispensable en raison de la croissance exponentielle du nombre d'étudiants universitaires dans les pays partenaires. De plus, un certain nombre de bénéficiaires indirects formés dans les interventions ont pris des postes décisionnels dans les institutions partenaires. Par exemple, un des bénéficiaires d'une bourse de doctorat du projet de formation de médecins spécialistes en anesthésie et réanimation au Bénin est devenu vice-doyen de la Faculté de médecine de l'Université d'Abomey-Calavi et peut défendre les intérêts du programme à ce poste. Des exemples de bénéficiaires ayant occupé des postes de direction dans les universités partenaires ont également été identifiés pour les deux CUI au Vietnam ainsi que dans les projets de recherche en Éthiopie. En outre, pour les interventions qui ont initié des changements structurels, tels que l'expansion de la qualification du personnel et des activités de recherche, la mise à jour des curriculums ou la mise à niveau du matériel de recherche, les entretiens menés pendant les missions sur le terrain, ont montré un degré élevé d'appropriation des changements initiés, ce qui a facilité l'intégration institutionnelle des changements.

En termes de *durabilité technologique*, le bilan est mitigé. D'une part, dans les projets au Bénin, très peu d'infrastructures ou d'équipements ont été introduits en premier lieu. D'autre part, pour les autres interventions, l'équipe d'évaluation a surtout trouvé des exemples positifs d'équipements introduits ou améliorés par les interventions qui sont encore utilisés sans assistance ou soutien externe. Un exemple particulièrement réussi est celui de la CUI avec l'Université de Can Tho au Vietnam, où la plupart des équipements mis à niveau ou achetés provenaient de matériaux locaux et où le personnel universitaire a reçu une formation spécifique pour assembler lui-même les équipements. En conséquence, le personnel était également en mesure de réparer le matériel, ce qui n'était pas le cas pour le matériel financé par d'autres donateurs. L'introduction à une utilisation correcte et une supervision adéquate s'est également révélée être un facteur de succès pour la durabilité technologique dans d'autres interventions. Toutefois, même à l'Université de Can Tho au Vietnam, ainsi que pour les universités partenaires au Bénin et en Éthiopie, la disponibilité de ressources financières suffisantes pour entretenir et mettre à jour l'équipement demeure un défi en raison des contraintes budgétaires. La seule intervention dans laquelle les contraintes budgétaires de l'université partenaire ne constituent pas un défi à l'entretien de l'infrastructure est la CUI avec l'UPNT au Vietnam. Dans ce cadre, la relation étroite entre les autorités sanitaires de la ville et l'université, combinée à des chiffres de croissance économique favorables, est un facteur externe influençant positivement la durabilité, car l'UPNT a un mandat explicite de former le personnel de santé de la ville et reçoit un financement adéquat à cette fin. Un exemple moins fructueux de durabilité technologique est le projet de recherche au Bénin, où l'équipement acheté, y compris des motos et une voiture, a été uniquement réservé à l'usage personnel des boursiers de doctorat et du promoteur local du projet, et n'a donc pas renforcé structurellement l'institution partenaire.

La *durabilité académique* est globalement perçue positivement dans les différentes interventions. Dans l'ensemble, les universités partenaires ont connu très peu de fluctuation de leur personnel académique, et elles ont été en mesure de répondre aux besoins d'un nombre croissant d'étudiants à long terme. En dehors de la qualité des interventions, des facteurs externes ont affecté la durabilité académique. Par exemple, au Bénin, plusieurs interlocuteurs ont souligné les réalisations du dernier recteur de l'Université d'Abomey-Calavi dans le renforcement des capacités organisationnelles, éducatives et de recherche de l'institution. Son leadership a ainsi contribué à créer un environnement favorable pour les universitaires. En Éthiopie, par contre, un règlement oblige les étudiants en master et en doctorat à travailler dans un établissement public pendant plusieurs années après l'obtention de leur diplôme, ce qui favorise temporairement la rétention du personnel à l'université. Toutefois, les partenaires d'interview en Éthiopie ont également souligné que les universités demeurent fortement politisées, ce qui entraîne un favoritisme qui remet en question la motivation du personnel et répartit les chances non pas en fonction des mérites, mais en fonction des relations personnelles et de l'origine ethnique. Par conséquent, ces défis diminuent la motivation et affaiblissent la rétention du personnel une fois que la période obligatoire à

l'université est terminée. En revanche, l'Université Can Tho au Vietnam contribue à la rétention du personnel en gardant des contacts personnels étroits avec les membres de son personnel lorsqu'ils sont sélectionnés pour des bourses d'études à l'étranger. De plus, elle propose aux jeunes chercheurs ses propres fonds de recherche trois ans après l'obtention de leur diplôme s'ils restent à l'université. L'UPNT est en mesure de maintenir la qualité de sa formation parce qu'elle retient ses enseignants qualifiés et continue de recevoir le soutien de la ville pour l'amélioration des infrastructures et d'organisations externes pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. La durabilité académique de l'UPNT est également renforcée par la mise en œuvre parallèle et subséquente de la coopération de la CUI et de projets de recherche plus petits qui incluent l'UPNT, les universités belges, les hôpitaux et les bourses individuelles.

En ce qui concerne *la durabilité des partenariats*, l'évaluation a tout d'abord constaté que la plupart des interventions examinées n'étaient pas la première coopération entre les partenaires belges et méridionaux concernés. Par exemple, la coopération entre les promoteurs de projets belges et béninois impliqués dans le projet de formation sur l'anesthésie et la réanimation remonte à 1999 et se poursuit jusqu'à aujourd'hui. Avant l'intervention faisant l'objet de l'évaluation, la coopération avait déjà été financée par l'organisme prédécesseur de l'ARES et, après la fin de l'intervention, d'autres sources de financement ont été obtenues.

L'évaluation a également permis d'identifier de nouveaux partenariats issus des interventions, mais pas toujours au niveau institutionnel. Dans de nombreux cas, les chercheurs et les chargés de cours des pays partenaires ont maintenu des contacts fréquents avec leurs homologues belges respectifs pour publier des articles et introduire des demandes de fonds. Dans plusieurs cas, les partenaires d'interview ont témoigné qu'ils ont établi des contacts avec des universitaires internationaux par le biais des interventions, et que ces contacts leur ont été utiles pour acquérir par la suite des subventions de recherche ou des bourses de formation. De cette façon, les bénéficiaires indirects des interventions ont obtenu un financement à la fois de la Belgique et d'autres parties du monde pour poursuivre leurs objectifs académiques. À cet égard, il convient de noter que le VLIR-UOS et l'ARES permettent de financer une institution ou une personne qui a déjà bénéficié de leur soutien. L'approche de portefeuille VLIR-UOS encourage le démarrage d'une coopération via une petite intervention pour évaluer le potentiel de coopération dans le cadre d'une intervention à plus grande échelle et à plus long terme. De même, elle encourage la mise en œuvre de petites interventions après une grande intervention à long terme afin d'assurer une clôture appropriée qui maximise les résultats. De même, les missions sur le terrain ont montré que l'ARES a également permis un *phasing out* progressif de la CUI avec une petite intervention. En outre, l'ARES et le VLIR-UOS ont conçu des modalités de bourses individuelles permettant aux anciens bénéficiaires de bourses intégrées qui n'ont pas réussi à finaliser leur doctorat dans le cadre d'une intervention, de le faire par la suite. De plus, les bourses postdoctorales individuelles de l'ARES (ELAN) visent spécifiquement les jeunes universitaires qui ont réalisé leur doctorat avec le financement de l'ARES pour mettre en œuvre un projet de recherche ou d'éducation dans une université de leur pays d'origine.

L'approche de portefeuille décrite est donc une spécificité de la coopération universitaire belge au développement. Alors que d'autres organisations européennes de coopération dans le domaine de l'enseignement supérieur peuvent parfois financer l'extension des interventions ou accorder aux mêmes institutions partenaires un projet de suivi, elles n'encouragent généralement pas un financement répété. À cet égard, les missions sur le terrain ont montré que l'approche par portefeuille est un facteur positif en termes de durabilité. Au niveau institutionnel, elle donne au partenaire le temps d'ancrer les résultats dans les structures des universités participantes. Au niveau individuel, elle permet aux boursiers de lancer leur carrière académique dans de bonnes conditions dans leur pays d'origine, ce qui contribue à prévenir la fuite des cerveaux. Cela permet également de renforcer durablement les institutions. L'implication d'autres acteurs dans les projets de recherche (comme les hôpitaux dans le cas des PIC avec l'UPNT) contribue beaucoup à renforcer l'ancrage de l'université dans son environnement et renforce sa pertinence en tant qu'acteur du changement. Toutefois, il est important de mentionner

que l'ARES n'a pas explicitement développé une approche de portefeuille en tant que stratégie, comme l'a fait le VLIR-UOS.

En ce qui concerne les perspectives de continuité des partenariats à l'avenir, plusieurs promoteurs de projets belges ont exprimé la crainte que la jeune génération d'universitaires belges ne montre que peu d'intérêt à s'engager dans la coopération avec les pays partenaires de l'ARES et du VLIR-UOS. Ils observent que les incitations sont peu nombreuses, sur le plan professionnel ou financier, pour s'engager dans la coopération avec les pays en développement. Tout d'abord, les jeunes universitaires doivent publier autant que possible et avec autant de visibilité que possible pour faire évoluer leur carrière. Selon les promoteurs belges, s'engager dans le renforcement des capacités dans le contexte de la coopération au développement n'est pas la manière la plus efficace de le faire, et de nombreux jeunes universitaires à l'esprit international sont plus intéressés par la coopération avec, par exemple, les États-Unis. De plus, contrairement à d'autres institutions de coopération académique, ni le VLIR-UOS ni l'ARES n'offrent une rémunération aux universités européennes impliquées dans les interventions. Les universités belges reçoivent un petit budget pour les frais administratifs et se font rembourser leurs voyages, mais le travail effectué par les professeurs impliqués n'est pas rémunéré. Dès lors, plusieurs interlocuteurs sont inquiets que, lorsque la génération actuelle de promoteurs belges, dont beaucoup approchent la retraite, cessera de s'engager dans la coopération universitaire au développement, il pourrait s'avérer difficile de trouver de jeunes professeurs belges motivés pour prendre la relève.

4.2.4.1 Évaluation de la durabilité de la coopération universitaire belge

Sur la base de ces résultats, l'équipe d'évaluation conclut que les interventions évaluées de la coopération belge dans le domaine de l'enseignement supérieur sont durables, même si des améliorations pourraient être identifiées en ce qui concerne la durabilité technologique. Premièrement, les interventions sont viables sur le plan institutionnel, car les processus et procédures introduits dans le cadre des interventions ont été largement intégrés dans les structures des universités partenaires. Dans le même ordre d'idées, les ressources humaines formées aux interventions ont été largement retenues par les institutions partenaires, et largement recrutées pour assumer des postes de responsabilité pour celles-ci.

En ce qui concerne le deuxième aspect de la durabilité, la durabilité technologique, des forces et des faiblesses ont été identifiées. Dans l'ensemble, l'équipe d'évaluation constate que la durabilité technologique est en partie atteinte. Dans le cas des projets au Bénin, très peu d'équipements et d'infrastructures ont été acquis. Du point de vue de l'équipe d'évaluation, cela ne doit pas être perçu négativement si les institutions partenaires avaient d'autres priorités. Néanmoins, l'équipe d'évaluation juge inapproprié que dans l'une de ces interventions, les motocyclettes et une voiture achetées avec le financement du projet sont demeurées entre les mains des bénéficiaires de bourses d'études et du promoteur local du projet et n'ont pas été transférées à l'établissement partenaire à la fin du projet. Toutefois, dans la plupart des interventions, l'infrastructure et l'équipement acquis ou mis à niveau bénéficie aux institutions partenaires et est toujours utilisé et les partenaires ont le savoir-faire pour l'entretenir. Un des défis, toutefois, réside dans le fait que les universités partenaires manquent souvent des moyens financiers nécessaires à l'entretien (à l'exception positive de l'UPNT).

Le troisième aspect, la durabilité académique, est évalué favorablement par l'équipe d'évaluation parce que les institutions partenaires ont globalement réussi à retenir le personnel formé aux interventions. Avec des chercheurs et des professeurs plus nombreux et mieux formés, les universités ont été en mesure de mieux remplir leurs fonctions essentielles d'enseignement et de recherche dans un contexte de forte augmentation du nombre d'étudiants. À cet égard, des aspects externes non liés à la coopération universitaire belge ont également favorisé la durabilité académique. Il s'agissait à la fois de politiques et d'incitations à la rétention du personnel au niveau national ou au niveau des institutions partenaires, ainsi que d'un bon leadership des universités partenaires individuelles.

Enfin, la durabilité des partenariats est évaluée positivement, mais avec une mise en garde. Dans l'ensemble, l'engagement à long terme des promoteurs de projets belges et de leurs homologues locaux, combiné à un portefeuille d'instruments flexibles du VLIR-UOS et de l'ARES, a permis une coopération durable. À cet égard, il est particulièrement intéressant de noter que l'approche par portefeuille des deux organisations coupoles (explicite pour le VLIR-UOS et implicite pour l'ARES) permet un financement répété tant pour la coopération institutionnelle que pour les individus. Toutefois, un aspect qui pourrait compromettre les perspectives de durabilité des partenariats à l'avenir réside dans le fait qu'une jeune génération d'universitaires belges pourrait ne pas être encline, à l'avenir, à faire preuve du même engagement que la génération plus âgée. En la matière, les partenaires d'interview ont souligné que la participation à la coopération universitaire au développement ne favorise pas la carrière des professeurs belges et n'est pas financièrement attrayante.

4.3 Résultats de l'évaluation des bourses d'études individuelles

Outre les interventions analysées ci-dessus, la coopération universitaire belge au développement comprend l'octroi de bourses individuelles à des ressortissants de pays en développement, sélectionnés afin de leur permettre d'étudier ou de suivre une formation ou un stage dans des universités ou des écoles supérieures belges.

Le chapitre suivant est consacré à l'analyse de l'efficacité et de l'impact des programmes de cette ligne de financement. Sont soumis à cette évaluation les Masters internationaux (Cours internationaux, CI) et les Stages internationaux (SI) de l'ARES, ainsi que le Programme de cours internationaux (ICP), le Programme international de formation (ITP) et ses initiatives de formation courte (STI/KOI) du VLIR-UOS.

Les résultats suivants sont basés sur un sondage en ligne auprès des candidats des listes A et B avec 2132 réponses valides ; 36 entrevues de suivi en profondeur ; ainsi que cinq courtes entrevues de validation avec des non-répondants au sondage en ligne.

Comme indiqué au chapitre 4.1, les résultats suivants peuvent être considérés comme représentatifs de l'ensemble de la population des boursiers belges. Toutefois, en raison de la structure différente des différents programmes de bourses (par exemple, organisation coupole, bourse d'études vs. bourse de formation, durée du séjour), les résultats seront d'abord présentés globalement et, le cas échéant, également ventilés par organisation coupole et type de bourses. Étant donné il n'est pas prévu d'évaluer les différences entre les organisations coupoles, les divergences sont décrites, mais aucun jugement n'est émis. En outre, toutes les données ont été analysées à une comparaison des réponses des femmes et des hommes, ainsi qu'entre les boursiers belges et leurs groupes de comparaison. Sauf indication contraire, aucune différence systématique n'a été constatée.

Afin d'illustrer l'évolution des boursiers dans le temps, l'analyse a utilisé l'approche par cohortes stratifiées. Cette approche répartit les répondants en plusieurs groupes illustrant les différentes étapes de leur carrière : boursiers actuellement inscrits, diplômés récents (jusqu'à un an après l'obtention du diplôme), jeunes professionnels (entre un et trois ans après l'obtention du diplôme) et professionnels (plus de trois ans après l'obtention du diplôme).

Aux fins de l'analyse des résultats, les directives suivantes ont été respectées : Les différences significatives sont mises en évidence si la probabilité d'erreur α est inférieure à 5% ($p < 0,05$). La valeur de signification et l'ampleur de l'effet correspondant (Cohen's d) sont indiquées dans les notes de bas de page. Si des différences ont pu être observées, mais ne se sont pas révélées statistiquement significatives, elles sont présentées comme « en tendance ». Un « N » majuscule indique le nombre de répondants qui ont répondu à une question ou à une sous-question (« Êtes-vous satisfait du matériel d'apprentissage ? »), tandis que le « n » minuscule est utilisé pour spécifier

les répondants qui choisissent un élément spécifique (par exemple, ceux qui choisissent « entièrement satisfait »).

4.3.1 Efficacité et impact des programmes de bourses d'études

Avec leurs programmes de bourses individuelles, l'ARES et le VLIR-UOS visent à recruter des personnes motivées pour terminer avec succès des études ou une formation en rapport avec les problématiques de développement de leur pays d'origine respectif. Dans le cadre de ces cours, ils visent à doter les boursiers de connaissances pertinentes sur le plan du développement et d'un ensemble de compétences appropriées pour travailler dans le domaine du développement. Sur le plan personnel, ces bourses visent à accroître l'employabilité des boursiers ainsi qu'à leur permettre d'occuper des postes les autorisant à promouvoir le changement (*outcome*). En appliquant les connaissances et les compétences nouvellement acquises, il est prévu que les anciens boursiers agissent en tant qu'agents de changement et contribuent à la professionnalisation de leur lieu de travail. Cela devrait alors engendrer une meilleure performance organisationnelle. Enfin, les programmes de bourses visent à préparer leurs bénéficiaires à relever les défis liés au développement et à contribuer ainsi à un développement positif et durable dans leur pays d'origine (*impact*).

4.3.1.1 Participation et satisfaction à l'égard des programmes de bourses d'études belges

Pour qu'un système de bourses d'études soit efficace, il doit d'abord attirer et sélectionner les candidats appropriés. À cet égard, les bourses doivent être attribuées aux candidats les plus qualifiés et les plus motivés qui ne peuvent pas se permettre un séjour à l'étranger par leurs propres moyens. Deuxièmement, les programmes de bourses d'études doivent être conçus de manière à ce que les participants soient satisfaits et terminent le programme avec succès.

Les motivations pour postuler à un programme belge de bourses d'études sont donc multiples. Selon les répondants, dont 1846 femmes et 3140 hommes[44], les raisons les plus importantes de leur candidature sont les suivantes : la volonté d'améliorer leurs perspectives de carrière (accord moyen de 5,72 sur une échelle de 6 points, N = 1751), d'obtenir un diplôme internationalement reconnu (5,65, N = 1011), ainsi que d'acquérir une expérience internationale (5,61, N = 1723). De plus, beaucoup espèrent acquérir des connaissances et des techniques spécialisées pour lesquelles les universités européennes et plus particulièrement les universités belges sont réputées (5,20, N = 1684). Les entretiens suggèrent que c'est particulièrement le cas pour les bourses de formation ou de stages. Lors du choix entre les différentes bourses de formation disponibles, la spécialisation de certains programmes est soulignée par plusieurs personnes interrogées comme la principale raison pour choisir une bourse belge plutôt que d'autres, par exemple dans les domaines de l'aquaculture, de la biotechnologie et de la sécurité alimentaire. Les liens personnels (par exemple, des professeurs, des pairs ou de la famille) avec les organisations coupoles et les collaborations antérieures de leur université d'origine avec une université belge (par exemple, par le biais d'un CUI ou d'un projet de recherche) sont donc pertinents pour faire connaître les programmes de bourses d'études de l'ARES et du VLIR-UOS.

En général, la motivation d'aller à l'étranger est élevée, qu'elle soit facilitée par une organisation belge ou non. De nombreuses personnes interrogées affirment avoir également posé leur candidature à d'autres programmes de bourses d'études. De plus, la majorité des boursiers estiment qu'ils auraient demandé une autre bourse s'ils n'avaient pas reçu celle qui leur a été attribuée (71,2 %, n = 1349). De plus, beaucoup indiquent dans le sondage en ligne et les entrevues qu'ils auraient présenté une nouvelle

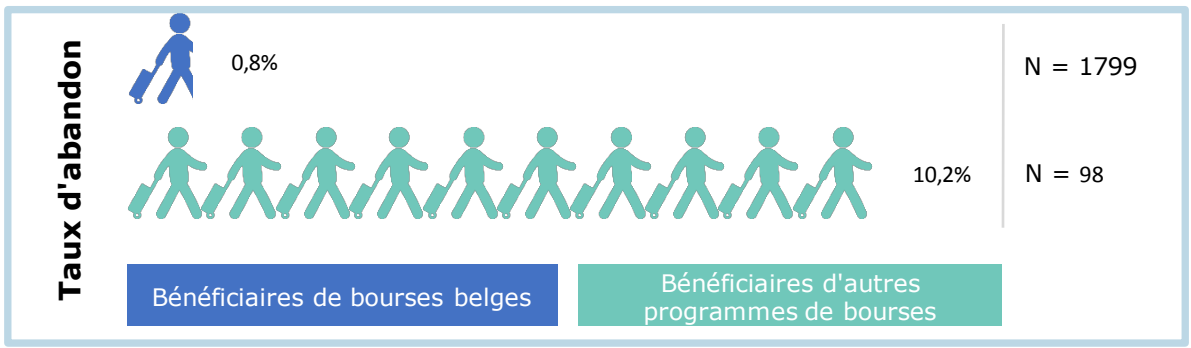
[44] Dans le cas de dix bénéficiaires, le sexe n'était pas précisé dans la liste A.

demande au(x) prochain(s) cycle(s) de bourses d'études jusqu'à ce que leur demande soit acceptée.

Cependant, rares sont ceux qui peuvent financer leur séjour à l'étranger sans financement extérieur. Parmi les répondants qui n'ont pas reçu la bourse demandée, seuls 4,8 % ont été en mesure d'autofinancer leur propre voyage à l'étranger (n=15). 31,1% sont partis à l'étranger avec un autre programme de bourses d'études (n = 98), tandis que 64,1% sont restés dans leur pays d'origine (n = 202). Bien qu'ils n'aient pas reçu de bourse du VLIR-UOS ou de l'ARES, la plupart des candidats refusés étudient en Belgique (20,7%, n = 23). Les autres pays populaires sont les Pays-Bas (12,6 %, n = 14), l'Allemagne (7,2 %, n = 8) et la Norvège (7,2 %, n = 8). Il en résulte une forte motivation et une forte demande de la part des boursiers pour postuler à des programmes de bourses belges. De plus, pour beaucoup, ces programmes de bourses représentent la seule possibilité de réaliser leur ambition d'étudier ou de se former à l'étranger.

En raison de la forte motivation, très peu de boursiers belges mettent fin prématurément à leur séjour en Belgique. Parmi les répondants, cela équivaut à un taux global d'abandon de 0,8 % (n = 15). Il s'agit d'un contraste frappant avec les bénéficiaires d'autres bourses du groupe témoin, où 10,2 % des répondants ont abandonné avant la fin du programme (n = 10) (voir la figure 36).

Figure 36 : Taux d'abandon des boursiers belges (N = 1799) et des autres boursiers en comparaison (N = 98).

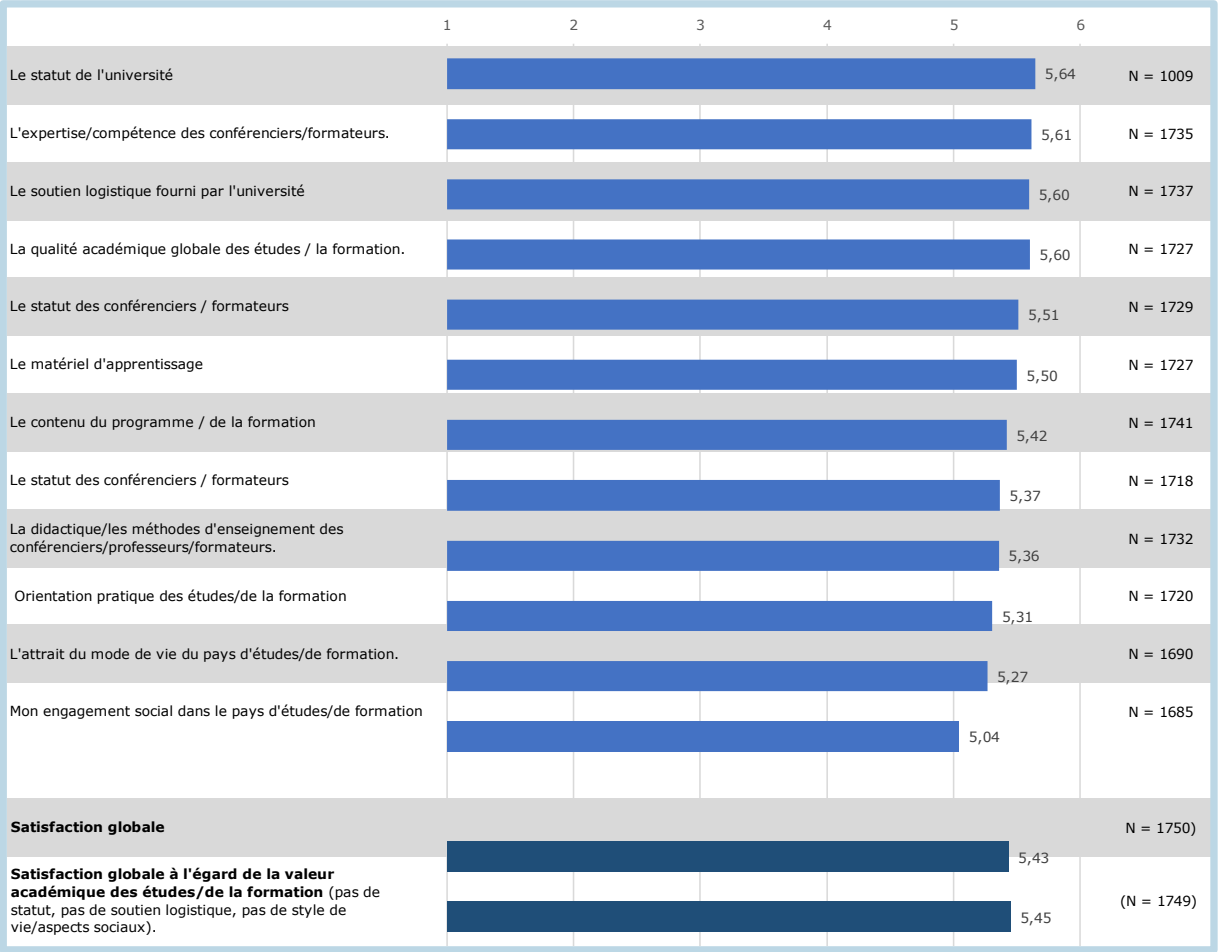


Source : Syspons et Nuffic 2018

Parmi les quelques bénéficiaires qui ont abandonné prématurément, la plupart se déclarent satisfaits de leur séjour à l'université. Deux personnes seulement se disent très insatisfaites du programme. Cela indique qu'il n'y a pas de tendance générale au décrochage en raison de l'insatisfaction ; les raisons personnelles individuelles sont une cause plus probable de décrochage.

Comme en témoigne le faible taux d'abandon, les bénéficiaires de bourses belges sont globalement très satisfaits de leur séjour à l'étranger. Sur une échelle de 6 points, ils obtiennent une satisfaction moyenne de 5,43 (N = 1750). Seuls 2,2 % des répondants ne sont généralement pas satisfaits (n = 38) (voir la figure 37). Ces cotes sont également élevées lorsqu'on les compare à celles des titulaires d'autres bourses d'études : Les boursiers belges ont tendance à être plus satisfaits de leur séjour que les boursiers du groupe de comparaison (5,43 contre 5,36, N = 1750/87).

Figure 37 : Satisfaction des boursiers belges par rapport aux différents aspects de leur séjour à l'étranger. Accord moyen sur une échelle de 6 points.



Source : Syspons et Nuffic 2018

Plus précisément, ils sont très satisfaits du statut de leur université en Belgique, de l'expertise/compétence des enseignants et des formateurs, de la qualité académique globale de leurs études ou de leur formation, ainsi que du soutien logistique qu'ils ont reçu de l'université en termes d'assistance en matière d'organisation de voyages, d'hébergement, etc. (tous au-dessus de 5.6). Dans une moindre mesure, ils sont plutôt satisfaits de l'engagement social dans leur pays d'études (5.04).

À cet égard, les entretiens qualitatifs soulignent que le soutien apporté par les universités belges a eu un effet positif sur l'expérience des boursiers. Les personnes interrogées ont mis l'accent sur une assistance opportune et aimable qui répondait à leurs besoins respectifs. Ils ont en outre souligné la haute qualité académique en termes de professeurs et d'équipement et la pertinence des sujets en tant que points forts des programmes. Cela a également été confirmé par les entrevues avec les non-répondants.

Dans le cadre de ces scores très élevés, les bénéficiaires de bourses de formation belges sont nettement plus satisfaits de leur séjour que ceux des bourses de master[45], tant en ce qui concerne l'ensemble de leur séjour que sa valeur académique. Ils ont donc tendance à être plus satisfaits de tous les aspects, en particulier des contenus/programmes, de la didactique ou des méthodes d'enseignement, du soutien académique et de l'orientation vers la pratique.[46] De plus, les boursiers du VLIR-UOS ont tendance à être plus satisfaits que leurs homologues de l'ARES. Cela concerne particulièrement les boursiers de master ARES qui sont moins satisfaits du contenu, du matériel d'apprentissage et de l'orientation pratique de leurs études, ainsi que du soutien

[45] p = 0.000, d = 0.436

[46] Contenu : 5,60 vs. 5,29, N = 732/1009 ; didactique/méthodes d'enseignement : 5,54 vs. 5,23, N = 726/1006 ; soutien scolaire : 5,56 vs 5,23, N = 720/998 ; orientation pratique : 5,49 vs 5,17, N = 724/996

logistique fourni par rapport aux boursiers du VLIR-UOS. De même, pour l'ARES en général, la satisfaction à l'égard du soutien académique est plus faible.[47]

Pourtant, une amélioration est encore possible, comme en témoignent les bénéficiaires de bourses d'études moins satisfaits. Plus particulièrement, 22,2% des boursiers considèrent que la durée de leur séjour n'est pas suffisante pour bénéficier pleinement de leur expérience internationale (n = 380). Cela concerne tous les groupes qui restent moins d'un an, mais ceux qui restent pour des études entre six mois et un an critiquent le plus la durée de leurs études. En raison de la structure des programmes, ce groupe se compose principalement de boursiers de l'ARES. Toutefois, cette préoccupation a également été exprimée dans les entretiens qualitatifs avec les boursiers de l'ARES et du VLIR-UOS, où la critique la plus fréquente résidait dans le fait que trop de contenu devait être couvert au cours de la période respective.

Un petit groupe de répondants a indiqué d'autres aspects à améliorer. Ils ont cité un manque de supervision académique (n = 24), des problèmes de logement (n = 18), ainsi qu'un accent plus marqué sur des éléments pratiques de la formation (n = 20) dans les programmes en tant que domaines d'amélioration. En ce qui concerne ces derniers, les entretiens ont montré que le contenu des cours était parfois trop théorique et ne répondait donc pas aux besoins des participants.

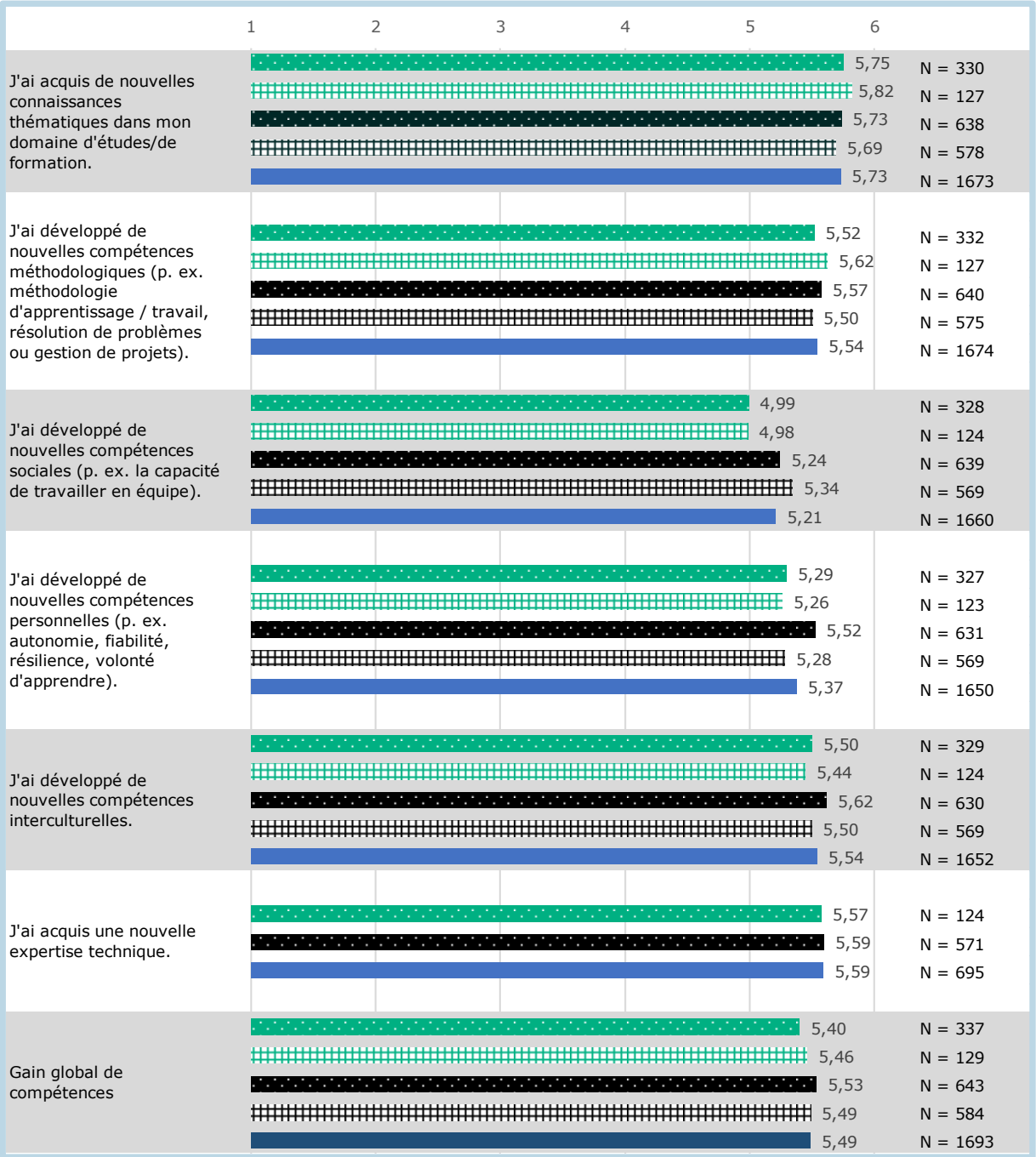
4.3.1.1.2 Effets directs des programmes de bourses belges : Aptitudes, compétences et contacts

Pour que les boursiers deviennent des agents de changement sur leur lieu de travail et, en fin de compte, dans leur pays d'origine, les programmes de bourses d'études doivent leur apporter les compétences nécessaires pour relever ces défis. Plus spécifiquement, les programmes doivent viser à développer à la fois des connaissances thématiques, des compétences méthodologiques, ainsi que des compétences non techniques que les participants pourront utiliser plus tard dans leur travail quotidien. De plus, la création de réseaux peut parfois être bénéfique lorsque ces réseaux sont maintenus après le retour des boursiers dans leur pays d'origine.

Lorsqu'on regarde les résultats de l'enquête en ligne, presque tous les boursiers belges affirment avoir acquis de nouvelles connaissances, de nouvelles aptitudes ou compétences pendant leur séjour à l'étranger (score moyen de 5,49 sur une échelle de 6 points, N = 1693). Seuls 2,5 % estiment ne pas avoir appris quoi que ce soit de nouveau (n = 42) (voir la figure 38).

[47] Contenu : 5,20 contre 5,34, N = 342/667 ; matériel didactique : 5,29 vs 5,47, N = 340/662 ; orientation pratique de leurs études : 5,09 vs 5,22, N = 335/661 ; soutien logistique : 5,24 vs 5,69, N = 343/659 ; études de soutien scolaire : 5,15 contre 5,27, N = 334/664 ; formations de soutien scolaire : 5,48 contre 5,58, N = 128/592

Figure 38 : Gains de compétences et d'aptitudes des bénéficiaires de bourses belges pendant leur séjour boursier. Accord moyen sur une échelle de 6 points.



Source : Syspons et Nuffic 2018

Les gains sont particulièrement élevés en ce qui concerne les nouveaux contenus et la méthodologie : 99,3% des anciens boursiers belges affirment avoir acquis de nouvelles connaissances thématiques (n = 1661) et 97,7% de nouvelles compétences méthodologiques (n = 1635) pendant leur séjour . En ce qui concerne les formations, 98% déclarent avoir acquis de nouvelles compétences techniques (n = 681). De plus, comme ils sont exposés à un environnement international, 96,4% des répondants ont développé de nouvelles compétences interculturelles (n = 1592).

Les entrevues de validation ont confirmé ces constatations. Le plus souvent, les personnes interrogées ont fait référence aux nouvelles informations, aux nouvelles techniques et à la méthodologie qu'elles ont apprises pendant leur séjour à l'étranger. En outre, l'exposition à un mode de travail, d'études et d'enseignement différent a eu une influence sur leur propre modus operandi. L'accès à du matériel de laboratoire de pointe

et les progrès dans les compétences de rédaction académique ont été soulignés à maintes reprises comme des aspects qui facilitent l'apprentissage de nouvelles méthodes et connaissances. De plus, la confrontation avec de nouvelles idées et des expériences de vie différentes de camarades de classe ressortissants du même pays et internationaux a permis d'élargir l'horizon des boursiers interrogés.

Il est intéressant de noter qu'il existe des différences statistiques significatives afférentes aux gains en termes d'aptitudes et de compétences si on analyse les différentes régions d'origine des répondants.[48] À cet égard, les boursiers des pays anglophones d'Afrique prétendent avoir acquis plus de compétences par rapport à d'autres régions.[49]

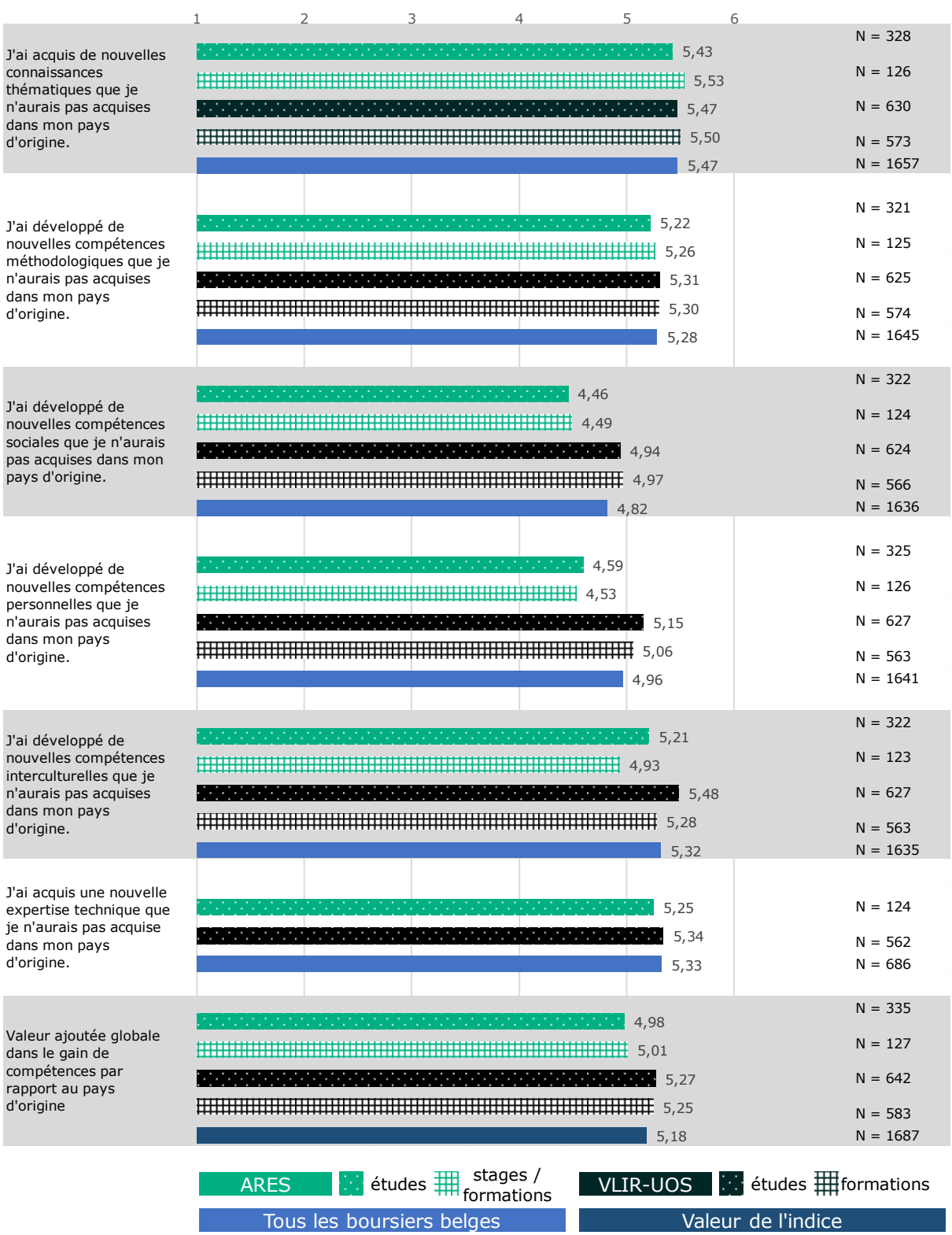
En outre, les différents axes de développement des compétences entre les programmes de bourses de l'ARES et du VLIR-UOS apparaissent clairement lorsqu'on compare les résultats des deux organisations (voir la figure 39). Par exemple, les participants à la formation de l'ARES ont acquis le plus de connaissances thématiques et de compétences méthodologiques. En revanche, les bénéficiaires du VLIR-UOS ont développé davantage de compétences sociales et, dans le cas des bourses de master VLIR-UOS , de compétences personnelles. Cela pourrait indiquer que les programmes de bourses d'études suivent des priorités différentes dans la transmission des compétences, en particulier en ce qui concerne l'importance des compétences non techniques.

Afin de déterminer la valeur ajoutée du séjour à l'étranger, il est également pertinent de savoir si les boursiers auraient acquis les mêmes compétences s'ils étaient restés et avaient étudié ou reçu une formation similaire dans leur pays d'origine. Les résultats montrent ici que la majorité des bénéficiaires sont d'accord pour dire qu'ils ont acquis de nouvelles compétences qu'ils n'auraient pas acquises dans leur pays d'origine (accord moyen de 5,18 sur une échelle de 6 points). Cela concerne spécifiquement les connaissances thématiques (95,7%, n = 1585) et techniques (93,9%, n = 644) ainsi que les compétences méthodologiques (94,2%, n = 1550) et interculturelles (92,1%, n = 1506) (voir la figure 39).

[48] p = 0.000, d = 0.267

[49] 5,56 pour les pays anglophones d'Afrique par rapport à 5,25 (Moyen-Orient), 5,33 (Amérique latine et Caraïbes), 5,42 (Afrique francophone), 5,43 (Afrique anglophone et francophone), 5,49 (Asie et Océanie).

Figure 39 : Gains de compétences et d'aptitudes des boursiers belges pendant leur séjour boursier, qu'ils n'auraient pas acquises dans leur pays d'origine Accord moyen sur une échelle de 6 points.



Source : Syspons et Nuffic 2018

Dans ce cas également, les gains de compétences divergent considérablement d'une région à l'autre, bien qu'avec un effet moindre, en particulier entre les groupes dont les

gains sont comparativement les plus élevés et les plus faibles. [50] À cet égard, la valeur ajoutée est nettement plus élevée en Afrique anglophone, en Asie et en Océanie qu'en Afrique francophone, en Amérique latine et dans les Caraïbes, où les boursiers ont déclaré avoir le plus appris par rapport à ce qui aurait été possible dans leur pays d'origine (5,34 et 5,24, N = 598/472 par rapport à 4,95 et 4,99, N = 303/173).

Sur la base d'une comparaison dans le temps, les boursiers déclarent également qu'ils ont acquis des aptitudes et des compétences grâce à leur bourse. Les boursiers actuels, ainsi que les anciens boursiers, aujourd'hui jeunes professionnels et professionnels plus de trois ans après l'obtention du diplôme, évaluent tous leurs gains de la même façon (5,50, N = 152 ; 5,50, N = 475, 5,51, N = 698). Seules les personnes récemment diplômées classent le développement de leurs compétences légèrement, mais pas significativement, plus bas (5,42, N = 337). En outre, aucune différence majeure n'a été constatée en ce qui concerne le développement des compétences des bénéficiaires d'une bourse belge et d'autres qui ont reçu une bourse différente.

En analysant en profondeur les gains en termes d'aptitudes et de compétences, il devient évident que l'inclusion d'éléments pratiques dans la période d'étude influence positivement le développement des compétences des boursiers. Ceux qui affirment que leur séjour à l'étranger n'a pas couvert des éléments pratiques, tels que des exercices pratiques, des recherches indépendantes, un stage ou autres, ont acquis beaucoup moins de compétences que ceux qui ont bénéficié d'éléments pratiques (5,27 contre 5,49, N = 70/1621).[51] La plus grande partie de la différence peut donc être attribuée aux effets positifs des exercices pratiques ; ils sont particulièrement utiles pour l'acquisition de nouvelles compétences techniques. Les projets de recherche indépendants et les stages font peu ou pas de différence.

De même, des offres supplémentaires telles que des formations supplémentaires réservées aux boursiers, des événements de réseautage ou un réseau d'anciens boursiers ont un effet positif sur l'acquisition d'aptitudes et de compétences. Les boursiers qui bénéficient de ces activités rapportent des gains significativement plus élevés que ceux dont les bourses d'études ne couvraient pas l'aspect respectif.[52]

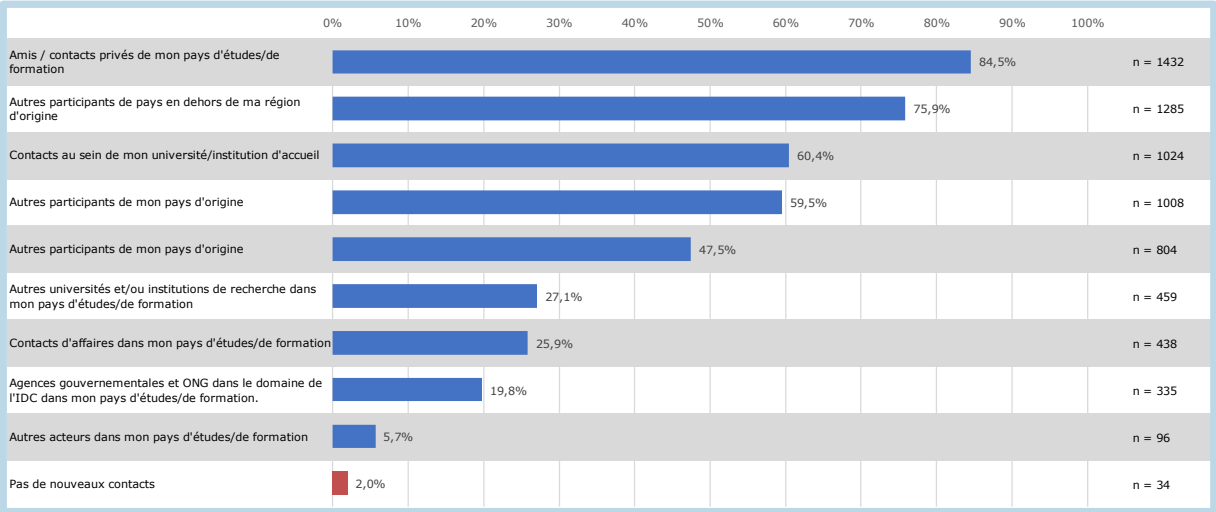
Cependant, indépendamment de l'intégration des événements de réseau dans leur programme de bourses, la majorité des boursiers belges ont déclaré qu'ils étaient en mesure d'établir des contacts et de nouveaux réseaux pendant leur séjour à l'étranger. Seuls 2% déclarent qu'ils n'ont pas noué de nouveaux contacts pendant leur séjour (voir la figure 40).

[50] Globalement : p = 0,000, d = 0,315. Les comparaisons par paires montrent une différence significative entre l'Afrique francophone et l'Afrique anglophone et l'Asie et l'Océanie au niveau de signification de 1 %, entre l'Amérique latine et les Caraïbes et l'Afrique anglophone au niveau de 1 %, ainsi qu'entre l'Amérique latine et les Caraïbes et l'Asie et l'Océanie au niveau de 10 %.

[51] p = 0.004, d = 0.349

[52] Formations complémentaires : p = 0,03, d = 0,106 ; événements de réseautage : p = 0,000, d = 0,179 ; réseau des anciens : p = 0,000, d = 0,219.

Figure 40 : Nouveaux contacts noués par les bénéficiaires de bourses belges pendant leur séjour à l'étranger. Des réponses multiples étaient possibles (N = 1694).



Source : Syspons et Nuffic 2018

Les boursiers ont surtout établi de nouveaux contacts personnels dans le cadre de leurs formation / stage ainsi qu'au sein de leur université respective.[53]Par ailleurs, une part importante des boursiers a pris contact avec d'autres universités ou institutions de recherche en Belgique (27,1%), avec des entreprises (25,9%) ou des organisations belges dans le domaine de la coopération internationale au développement (19,8%). Les entretiens réalisés ont confirmé que la plupart des contacts sont noués à un niveau personnel. Les personnes interrogées ont expliqué que la configuration internationale de leurs programmes de bourses d'études était un avantage majeur pour elles, car elles pouvaient étendre leur réseau social au-delà de leur région d'origine immédiate. Des contacts professionnels étroits avec d'anciens professeurs ou d'autres institutions de recherche ont rarement été cités dans les entrevues.

Il n'est pas surprenant de constater que les boursiers qui ont participé à des événements de réseautage au cours de leur programme de bourses ont eu tendance à nouer plus de contacts dans toutes les catégories que ceux qui n'ont pas participé à ces événements. La seule exception à cette règle était les contacts avec les entreprises.

Dans le même temps, les boursiers et boursières étendent leurs réseaux de la même manière en termes d'amis, de contacts privés et dans le cadre de leurs cours. Toutefois, les hommes nouent beaucoup plus de contacts que les femmes au sein de leur université d'accueil (64,4%, n = 658 contre 54,5%, n = 366) dans les autres institutions de recherche (30,7%, n = 313 contre 21,7%, n = 146), professionnels avec les entreprises (29,8%, n = 304 contre 19,9%, n = 134) et avec les organisations belges impliquées dans la coopération au développement international (22,7%, n = 232 contre 15,3%, n = 103).[54]

De même, les participants à d'autres bourses d'études acquièrent des contacts similaires en termes d'amis en général et dans le cadre de leur cours. Pourtant, ils rapportent avoir noué beaucoup plus de nouveaux contacts au sein de leur université d'accueil (76,5%, n = 65 vs. 60,4%, n = 1024)[55], ainsi que (en tendance) plus de nouveaux contacts d'affaires (35,3%, n = 30 vs. 25,9%, n = 438). De plus, ils ont également noué davantage de contacts avec les organisations de développement dans leur pays d'études/de formation (27,1%, n = 23 contre 19,8%, n = 335).

[53] Amis / contacts privés : 84,5 %, n = 1432 ; participants aux cours provenant de pays autres que ma région d'origine : 75,9 %, n = 1285 ; participants aux cours provenant de mon pays d'origine : 59,5 %, n = 1008 ; participants de ma région d'origine : 47,5 %, n = 804 ; contacts au sein de mon université/institution d'accueil : 60.4%, n = 1024.

[54] Pour tous p = 0,000

[55] p = 0,001, d = -0,329

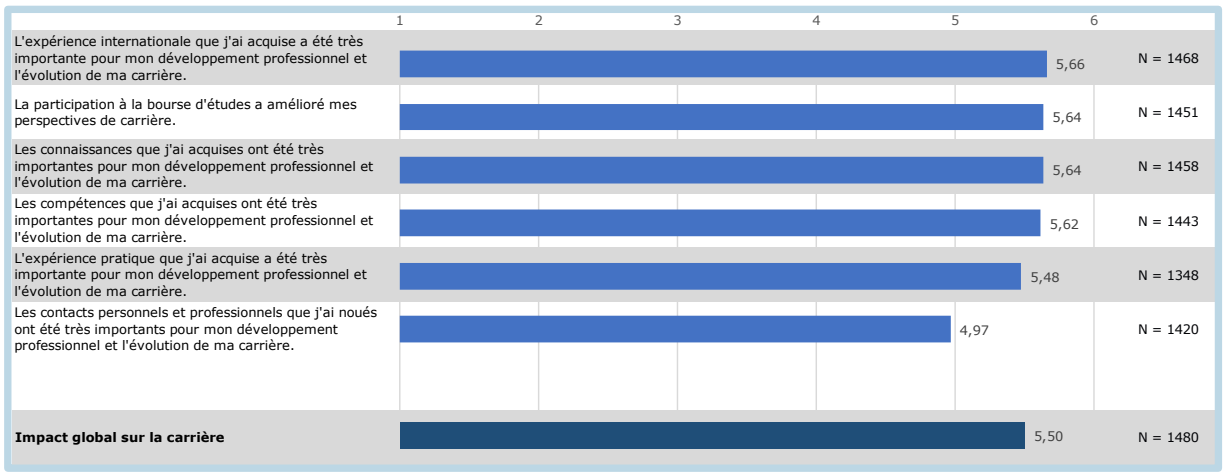
Les répondants des deux groupes ont participé à parts égales à des événements de réseautage pour les boursiers, mais les participants d'autres programmes de bourses d'études semblent s'être mis en réseau plus largement. Des corrélations positives significatives entre les projets de recherche indépendants et les contacts au sein de l'université et avec les entreprises[56], ainsi qu'entre les stages et les contacts d'affaires[57] suggèrent que ces contacts supplémentaires pourraient être dus à des éléments plus pratiques intégrés dans les programmes de bourses comparatifs : 79,3% (n = 73) entreprennent leurs propres projets de recherche par rapport à 51,7% des bénéficiaires de bourses belges (n = 915). Par ailleurs, 27,2% (n = 25) effectuent un stage à l'étranger, contre 19,4% des bénéficiaires d'une bourse belge (n = 337).

4.3.1.3 Impact sur le plan personnel : Trajectoires professionnelles des boursiers

Sur le plan personnel, les programmes de bourses belges ont l'intention d'influencer positivement l'évolution de carrière des anciens boursiers, dans le but d'accroître leur employabilité et de les qualifier pour occuper des postes à responsabilité dans leurs pays respectifs. Une fois employés, il est prévu que les diplômés des programmes de bourses belges appliquent leurs connaissances et compétences nouvellement acquises et utilisent activement les réseaux établis au cours de leur séjour.

Tout d'abord, les boursiers eux-mêmes jugent très positivement l'impact de leur bourse sur leur carrière : 97,3 % de tous les boursiers estiment que leur participation à la bourse a amélioré leurs perspectives de carrière (n = 1412). Plus précisément, la plupart d'entre eux évaluent l'expérience internationale, les connaissances et les compétences acquises comme des facteurs importants pour leur développement de carrière (voir la figure 41).

Figure 41 : Auto-appréciation d'anciens bénéficiaires de bourses belges concernant de l'impact de leur participation à la bourse sur leur carrière. Accord moyen sur une échelle de 6 points.



Source : Syspons et Nuffic 2018

À cet égard, les boursiers, hommes et femmes, revendiquent un effet tout aussi positif sur leurs perspectives de carrière. Toutefois, ceux qui travaillent dans les organisations internationales, la recherche et les institutions gouvernementales ont tendance à considérer l'effet positif de la bourse sur leur carrière plus élevé que ceux qui travaillent dans le secteur privé ou dans les OSC/ONG. De l'ARES ou du VLIR-UOS, ces derniers revendiquent globalement un impact plus positif sur leur carrière.[58] Ceci est principalement dû au fait que les boursiers de l'ARES considèrent que les contacts noués

[56] r = 0,173 & r = 0,126, pour les deux p = 0,000

[57] r = 0,170, p = 0,000

[58] Études : 5,58 contre 5,35, N = 494/304 ; formations : 5,53 par rapport à 5,41, N = 561/121.

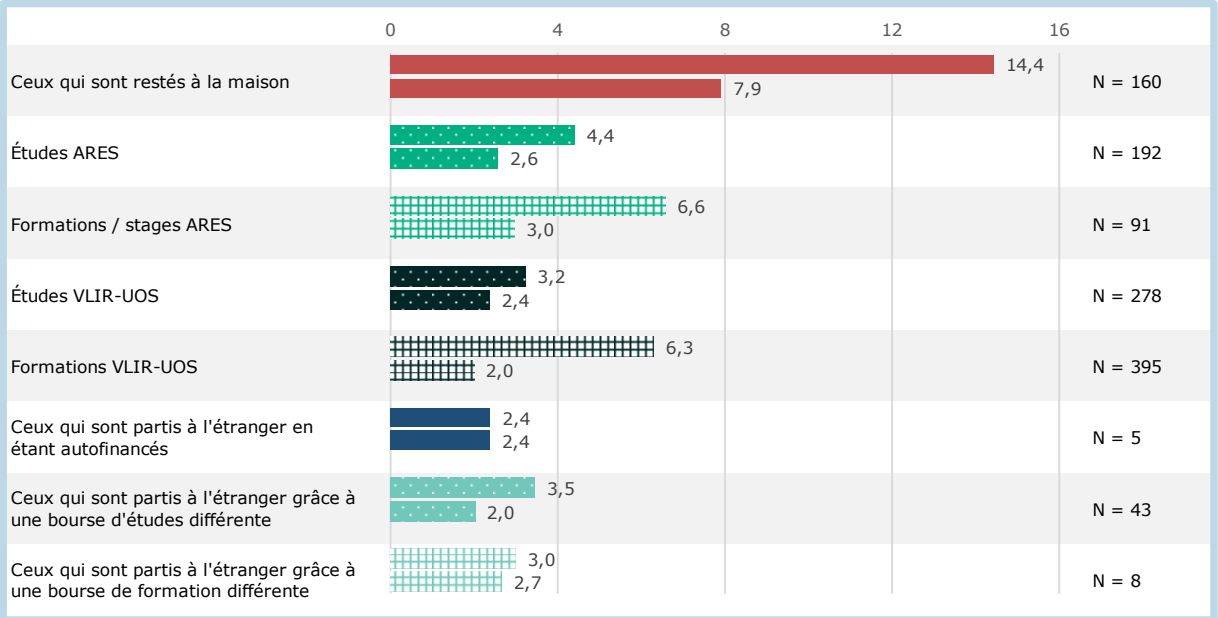
à l'étranger sont moins importants pour leur développement de carrière que les boursiers du VLIR-UOS. Pourtant, dans l'ensemble, tous s'entendent presque également sur le fait que la bourse a amélioré leurs perspectives de carrière.

Dans une tendance similaire, les bénéficiaires de bourses belges estiment que l'impact de leur bourse sur leurs perspectives de carrière est plus élevé que les autres boursiers (5,64 conte 5,54, N = 1451/71). Par contre, d'autres boursiers affirment que les contacts noués étaient plus pertinents pour leur avancement professionnel (5,17 contre 4,97, N = 71/1420). Cette dernière constatation corrobore le résultat selon lequel les bénéficiaires d'autres programmes de bourses d'études ont plus largement pratiqué le réseautage pendant leur séjour à l'étranger que les bénéficiaires de bourses belges.

Cette auto-appréciation d'un impact positif sur le développement de carrière des anciens boursiers se manifeste également dans le temps nécessaire aux boursiers pour trouver un emploi après avoir terminé leurs études. En moyenne, une période de 2,2 mois est nécessaire.[59] Les boursiers qui terminent un master en Belgique mettent en moyenne 2,4 mois pour trouver un emploi après l'obtention de leur diplôme. De plus, à l'heure actuelle, 8,2 % des répondants sont sans emploi (n = 122), la moitié d'entre eux ayant obtenu leur diplôme au cours de l'année précédente.

Plus spécifiquement, la durée de la recherche d'emploi est beaucoup plus courte pour ceux qui ont bénéficié d'une bourse d'études à l'étranger que pour ceux qui sont restés au pays.[60] Les demandeurs rejetés, qui ne sont pas allés à l'étranger, ont cherché un emploi pendant 7,9 mois en moyenne, tandis que ceux qui sont partis à l'étranger ont cherché entre 2,0 et 3,0 mois. À cet égard, aucune différence n'a pu être constatée entre les bourses ARES/VLIR-UOS et les bourses d'autres organisations.

Figure 42 : Durée de la recherche d'emploi après la fin des études pour les bénéficiaires de bourses belges ainsi que pour les groupes de comparaison. Affichage de la durée moyenne (première barre) et de la moyenne de 5% (deuxième barre).



Source : Syspons et Nuffic 2018

[59] En raison de valeurs extrêmes élevées, les moyennes mentionnées dans cette section sur la recherche d'emploi représentent des moyennes ajustées de 5 %, ce qui signifie que les 2,5 % des notes les plus élevées et les 2,5 % les plus faibles ont été exclus de l'analyse. Afin de fournir une image complète, la figure 42 met en contraste les deux valeurs.

[60] p = 0,000, d = 0,605

La brièveté des délais de recherche d'emploi peut s'expliquer en partie par les critères d'éligibilité des deux organisations de coordination en ce qui concerne les antécédents professionnels des candidats. Pour les bourses de l'ARES, le premier critère d'éligibilité des candidats est qu'ils résident et travaillent dans leur pays d'origine. En outre, l'ARES exige des candidats qu'ils apportent la preuve d'au moins deux ans d'expérience professionnelle avant de poser leur candidature à un programme de bourses. De même, le VLIR-UOS donne « la priorité aux candidats qui sont employés dans des institutions académiques, des instituts de recherche, des gouvernements, l'économie sociale ou des ONG, ou qui visent une carrière dans l'un de ces secteurs » (VLIR-UOS, n.d.). Cependant, ils considèrent aussi que les professionnels du secteur privé et les nouveaux diplômés sans expérience de travail sont admissibles. Pour les programmes de formation, les deux organisations exigent spécifiquement des employeurs qu'ils garantissent la (ré)intégration du boursier dans un poste où il peut appliquer ses nouvelles connaissances et compétences. Dans les critères d'éligibilité des deux organisations, aucune référence n'est faite à un engagement contractuel des boursiers à retourner chez leur ancien employeur.

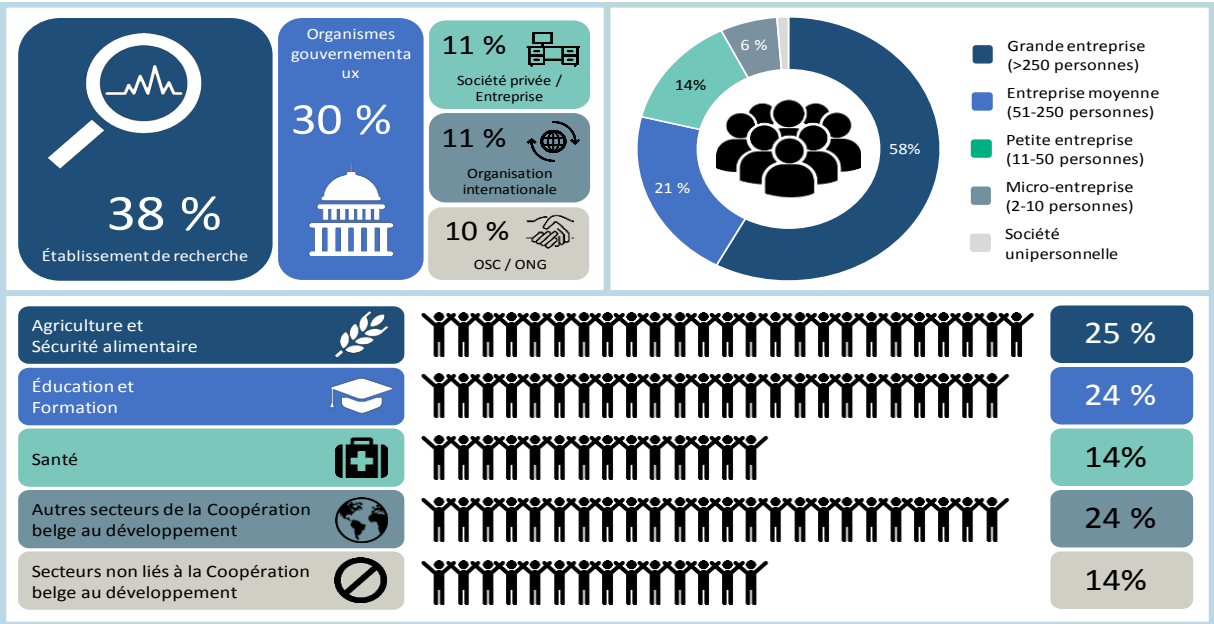
En conséquence, 90,8% des boursiers belges travaillaient déjà au moment de la demande, qu'ils soient salariés ou indépendants (n = 1641). Les chiffres ne diffèrent pas beaucoup entre les études et la formation, mais sont plus élevés pour l'ARES que pour le VLIR-UOS. Alors que 97,1 % des candidats ARES travaillent au moment de la demande (n = 477), seuls 88,2 % des candidats VLIR-UOS sont dans le même cas (n = 1164). Cela correspond à l'engagement de VLIR-UOS d'accepter également les jeunes diplômés sans expérience professionnelle.

Après le séjour de bourse d'études, 74,9 % de ceux qui ont travaillé retournent chez leur ancien employeur (n = 750). Il s'agit principalement de ceux qui se rendent à l'étranger pour une formation (89,1 %, n = 450) puisque seuls 60,4 % (n = 300) des boursiers d'études réintègrent leur ancien lieu de travail. En dépit de la garantie de (ré)emploi donnée aux participants à la formation VLIR-UOS et ARES, 10,6 % d'entre eux n'ont pas réintégré leurs anciennes fonctions (n = 43).

Les entrevues qualitatives ont fourni trois explications à cet égard : 1) tous les employeurs n'ont pas donné une garantie de (ré)emploi; 2) parfois, des facteurs structurels ne permettent pas un retour malgré un engagement (informel) antérieur, par exemple, une fin imprévue du projet ; et enfin, mais le plus souvent cité 3) des décisions proactives ont été prises pour changer d'emploi. Parmi les raisons invoquées, mentionnons que le boursier a acquis de nouvelles perspectives sur l'emploi qu'il aimerait occuper, qu'il a accepté un emploi comportant plus de responsabilités que celles pour lesquelles il s'est formé grâce à la bourse d'études ou qu'il veut créer une entreprise.

Après avoir trouvé un emploi, les anciens boursiers travaillent dans une variété d'organisations et de domaines. Au moment de l'évaluation, la plus grande partie travaillait dans la recherche, p. ex. dans des universités, des groupes de réflexion ou des institutions similaires (38,2 %, n = 408). Cela est particulièrement vrai pour les anciens boursiers du VLIR-UOS dont 45,2% (n = 341) ont travaillé dans la recherche contre 21,3% des anciens boursiers de l'ARES (n = 67). Les diplômés de l'ARES travaillent à leur tour principalement dans des institutions gouvernementales (38,9 %, n = 122 contre 26,4 %, n = 199). En outre, indépendamment des organisations de coupole, 11,1% travaillent dans le secteur privé (n = 119), 10,9% dans les organisations internationales (n = 117) et 9,7% dans la société civile ou les organisations non gouvernementales (n = 104) (voir la figure 43).

Figure 43 : Lieu de travail actuel des anciens bénéficiaires de bourses belges pour ce qui concerne le type d'organisation, la taille de l'organisation et le secteur (N = 1069, 1068, 1075).



Source : Syspons et Nuffic 2018

Par rapport aux bénéficiaires de bourses belges, les deux groupes de comparaison présentent des profils d'emploi en partie divergents. En particulier, les anciens titulaires d'autres bourses travaillent principalement dans la recherche (51,9 %, n = 28) et presque aucun dans les OSC/ONG (1,9 %, n = 1). Pour ceux qui sont restés dans leur pays, le gouvernement représente l'employeur le plus important (39,2 %, n = 67), suivi des établissements de recherche (30,4 %, n = 52). Cela suggère soit que les bourses belges dotent leurs bénéficiaires de compétences différentes qui les qualifient ou les disqualifient pour occuper des emplois différents de ceux des groupes de comparaison, soit que les diplômés belges ont des aspirations différentes en ce qui concerne leur emploi.

En termes de taille organisationnelle, plus de la moitié des anciens boursiers belges travaillent dans de grandes organisations/institutions comptant plus de 250 employés (57,9%, n = 618). En gardant à l'esprit les secteurs susmentionnés, les universités pourraient représenter une grande partie de ces organisations. Très peu d'entre eux (1,2 %, n = 13) exploitent une entreprise individuelle ou travaillent dans des micro-entreprises employant entre deux et dix salariés (6,1 %, n = 65).

En termes de domaine professionnel, la plupart des anciens bénéficiaires de bourses belges travaillent dans les trois domaines d'intervention suivants de la coopération belge au développement. Seuls 13,9% travaillent dans des secteurs qui ne sont pas directement liés à l'un des secteurs de la coopération belge au développement[61] (n = 149) (voir la figure 43).

1) l'agriculture et la sécurité alimentaire (24,6 %, n = 264) ;

2) l'éducation et la formation (23,9 %, n = 257) ; et

3) la santé (13,6 %, n = 146).

[61] À savoir : Agriculture et sécurité alimentaire ; Aide au commerce ; Biodiversité ; Changement climatique ; Allègement de la dette ; Désertification ; Éducation et formation ; Genre ; Droits de la personne ; Santé ; Infrastructure, industrie et technologie ; Financement innovateur ; Migration ; et Développement du secteur privé.

Alors que les anciens boursiers de l'ARES et du VLIR-UOS sont également engagés dans l'agriculture et la sécurité alimentaire, les chercheurs de l'ARES sont plus actifs dans le secteur de la santé (25,0%, n = 79 contre 8,8%, n = 67). Les boursiers du VLIR-UOS sont plus souvent engagés dans l'éducation et la formation (28,6 %, n = 217 contre 12,7 %, n = 40).

Toutefois, au fil du temps, on observe un changement dans les priorités en matière d'emploi des bénéficiaires de bourses belges.[62] Alors que la part de l'emploi dans les institutions gouvernementales diminue au fil du temps – elle constitue 37,3% pour ceux qui viennent d'obtenir leur diplôme (n = 72) et 28,4% pour les professionnels (n = 145) ; la part du travail dans les organisations internationales augmente au fil du temps (6,7%, n = 13 à 9,3%, n = 32 à 13,5%, n = 69). Dans le même temps, l'emploi dans les institutions de recherche diminue légèrement (42,0 %, n = 81 à 38,8 %, n = 133 à 36,7 %, n = 187), alors que le ratio de ceux qui travaillent pour les OSC/ONG reste pratiquement identique. La plus grande fluctuation est observée dans le secteur privé, où les chiffres triplent presque, passant de 5,2 % (n = 10) juste après l'obtention du diplôme à 13,4 % pour les jeunes professionnels (n = 46), avant de redescendre légèrement à 12,0 % pour les professionnels plus âgés(n = 61).

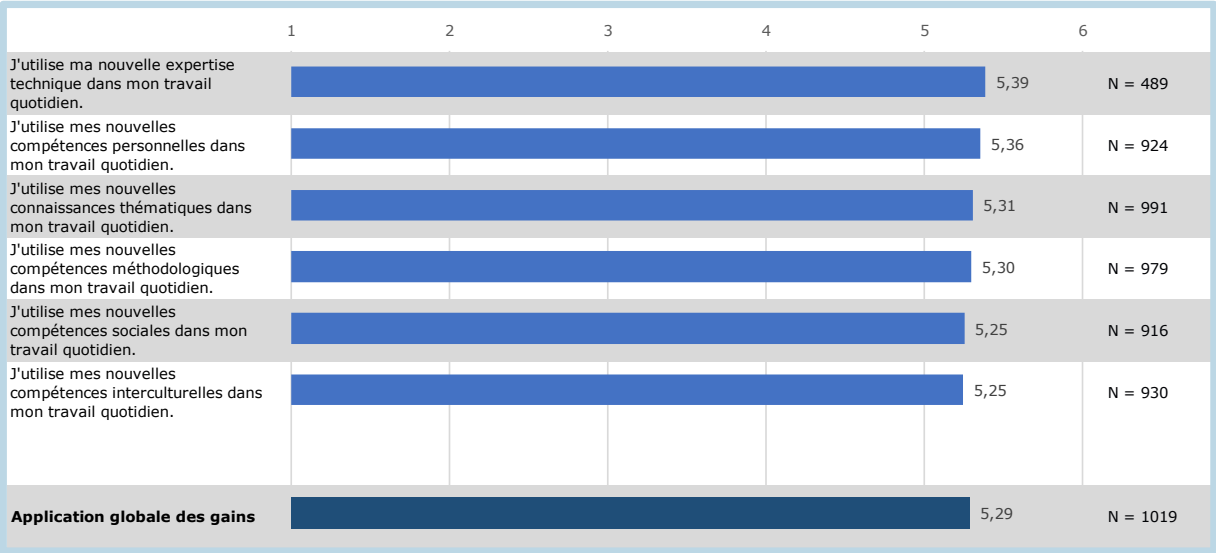
En ce qui concerne la taille de l'organisation, aucun changement majeur n'est observé au cours de la carrière des diplômés. L'emploi dans les grandes organisations diminue (64,7 %, n = 123 à 56,6 %, n = 290) au profit des organisations de taille moyenne (16,3 %, n = 31 à 22,3 %, n = 114) au cours des étapes ultérieures de l'emploi. En ce qui concerne l'emploi dans les secteurs, l'accent mis sur l'agriculture et la sécurité alimentaire ainsi que sur l'éducation et la formation restent stables dans le temps. Toutefois, l'emploi dans le secteur de la santé passe de 18,1 % pour les diplômés récents (n = 35) à 11,8 % pour les professionnels (n = 61). De plus, le taux de ceux qui travaillent dans des secteurs non directement liés à la coopération belge au développement double, passant de 7,8% pour les jeunes diplômés (n = 15) à 15,5% des professionnels (n = 80).

En résumé, on peut observer qu'au cours de leur carrière, une part notable des anciens bénéficiaires de bourses belges tend à se tourner vers des emplois à rémunération plus élevée, par exemple dans des organisations internationales ou dans le secteur privé. Toutefois, ce changement ne concerne qu'une fraction des anciens boursiers, car un pourcentage élevé demeure dans d'autres types d'organisations. De même, l'agriculture, la sécurité alimentaire et l'éducation ainsi que le développement en général restent des secteurs de travail attrayants.

Quel que soit leur lieu de travail, les anciens bénéficiaires de bourses belges considèrent que leurs nouvelles connaissances et compétences acquises sont hautement applicables à leur travail quotidien. Parmi ceux qui ont acquis de nouvelles compétences, au moins 93,3% utilisent leurs nouvelles connaissances thématiques, compétences méthodologiques, aptitudes sociales, compétences personnelles, compétences interculturelles, ainsi que leur expertise technique nouvellement acquise dans leur travail professionnel (voir la figure 44). Des corrélations positives significatives pour tous les domaines de compétences montrent que plus on acquiert de compétences, plus on les applique plus tard dans la vie professionnelle.

[62] Comme l'illustre la cohorte stratifiée des boursiers récemment diplômés, des jeunes professionnels un à trois ans après l'obtention du diplôme et des professionnels plus de trois ans après l'obtention du diplôme.

Figure 44 : Application des nouvelles compétences acquises lors d'un séjour à l'étranger dans le travail quotidien des bénéficiaires de bourses belges. Accord moyen sur une échelle de 6 points.



Source : Syspons et Nuffic 2018

Les entretiens ont mis en évidence que l'applicabilité est particulièrement élevée pour ceux qui travaillent dans le domaine de la recherche et/ou de l'enseignement. Dans ce secteur en particulier, les répondants ont déclaré une application continue des connaissances et des compétences acquises à l'étranger. Dans d'autres secteurs, ce sont surtout les techniques et les méthodes de travail qui sont maintenant utiles dans le travail quotidien des boursiers. Un exemple très positif montre que l'ensemble des compétences acquises peut également se traduire dans le secteur privé : Un boursier a utilisé les connaissances acquises lors d'une courte formation sur la culture du cacao pour fonder sa propre entreprise de fabrication de chocolat. L'entreprise a récemment produit sa première barre de chocolat.

En comparant l'ARES et le VLIR-UOS, il est presque impossible d'identifier des différences dans l'application des compétences. Les différences se situent simplement dans le domaine des compétences non techniques, car les anciens boursiers de l'ARES utilisent moins les compétences personnelles acquises dans leur travail quotidien (5,23, N = 183/86 contre 5,46/5,37, N = 277/378) que les boursiers du VLIR-UOS. De même, les bénéficiaires de la formation du VLIR-UOS utilisent leurs compétences interculturelles moins souvent que leurs homologues de l'ARES (5,19 contre 5,28, N = 379/90).

De plus, les hommes appliquent beaucoup plus souvent les compétences dans leur travail quotidien que les femmes, bien que les hommes et les femmes bénéficiaires de bourses d'études aient déclaré avoir acquis des compétences similaires. Les hommes appliquent, plus souvent que les femmes, les connaissances thématiques nouvellement acquises (5,38 contre 5,19 N = 611/379), les compétences méthodologiques (5,37 contre 5,18, N = 603/375) et les compétences interculturelles (5,30 contre 5,16, N = 581/348) dans leur travail.[63] Toutefois, l'application des compétences sociales, des compétences personnelles et de l'expertise technique ne divergent pas de manière significative entre les hommes et les femmes.

Au fil du temps, l'applicabilité des aptitudes et compétences nouvellement acquises est également évaluée comme étant stable par les répondants. Les diplômés récents, les jeunes professionnels et les professionnels classent à peu près de la même façon

[63] Connaissances thématiques : p = 0,002, d = 0,198 ; compétences méthodologiques : p = 0,002, d = 0,203 ; compétences interculturelles : p = 0,038, d = 0,142.

l'application de leurs nouvelles compétences. Toutefois, lors des entrevues, plusieurs boursiers ont déclaré que les compétences acquises étaient très pertinentes pour leur emploi précédent, mais sont devenues moins applicables une fois qu'ils ont changé d'emploi (en particulier dans le secteur privé).

Par rapport aux groupes de comparaison, les bénéficiaires de bourses belges sont plus nombreux à prétendre appliquer leurs compétences nouvellement acquises que leurs homologues qui ont reçu d'autres bourses. Ceci s'applique à tous les domaines de compétence. Toutefois, aucune de ces différences ne peut être considérée comme statistiquement significative.

Les nouvelles connaissances et compétences acquises par les bénéficiaires de bourses belges et leur application dans leur travail quotidien se traduisent par des postes à responsabilité avec un pouvoir de décision. Au moment de cette évaluation[64], presque tous les anciens boursiers belges occupent des postes dans lesquels ils peuvent influencer activement certaines parties de leur entreprise. Seuls 7,1% affirment qu'ils ne sont pas autorisés à prendre des décisions à un niveau donné (n = 75). Par exemple, 87,8% des employés actuels peuvent décider de manière autonome sur des questions opérationnelles telles que les délais ou la gestion des tâches (n = 896). De plus, 78,2 % ont un pouvoir sur le personnel (n = 714) et 61,5 % sur les décisions budgétaires (n = 551). Enfin, 82,2% ont un pouvoir de décision stratégique (n = 796), ce qui signifie qu'ils ont une influence sur l'orientation future de leurs équipes/unités/divisions/organisations et peuvent fixer des objectifs à long terme.

Il n'est pas surprenant de constater que les pouvoirs de décision varient selon qu'ils peuvent être exercés sur une équipe, une unité/un département commercial, une division/faculté ou l'ensemble de l'organisation/institution. De même, ils varient en fonction de la taille de l'organisation qui les emploie. Par exemple, 46,0% peuvent prendre des décisions stratégiques pour l'ensemble de l'organisation dans les micro-entreprises (n = 29), alors que seuls 10,3% peuvent le faire dans les organisations de 250 employés et plus (n = 57). De plus, les anciens boursiers qui sont retournés chez leur ancien employeur ont tendance à occuper des postes légèrement plus influents que les boursiers qui ont changé d'emploi (valeur de l'indice [65]de 12,03 contre 11,06, N = 731/241). Néanmoins, ceux qui ont changé d'emploi pourraient prétendre à une évolution professionnelle plus importante par rapport à leurs responsabilités antérieures (4,24 contre 2,81, N = 242/729).

Lorsqu'on examine les différences entre les hommes et les femmes, il devient évident que les hommes qui ont obtenu une bourse d'études occupent actuellement des postes ayant des pouvoirs de décision beaucoup plus élevés que les femmes (12,35 contre 10,69, N = 648/405).[66] Il s'agit en particulier des décisions relatives au personnel, aux stratégies et aux opérations ; c'est moins le cas pour les décisions budgétaires. Néanmoins, les résultats montrent aussi que le gain de responsabilités, en se référant à « avant » et « après » la bourse, est en général plus important pour les femmes que pour les hommes (3,33 vs. 3,05, N = 377/608). Une explication possible de la différence qui existe encore in fine peut être trouvée dans le contexte principalement patriarcal des pays d'origine des participants, qui a un impact sur les postes et les pouvoirs de décision dont les femmes peuvent bénéficier dans les organisations.

[64] En date du mois d'octobre 2017.

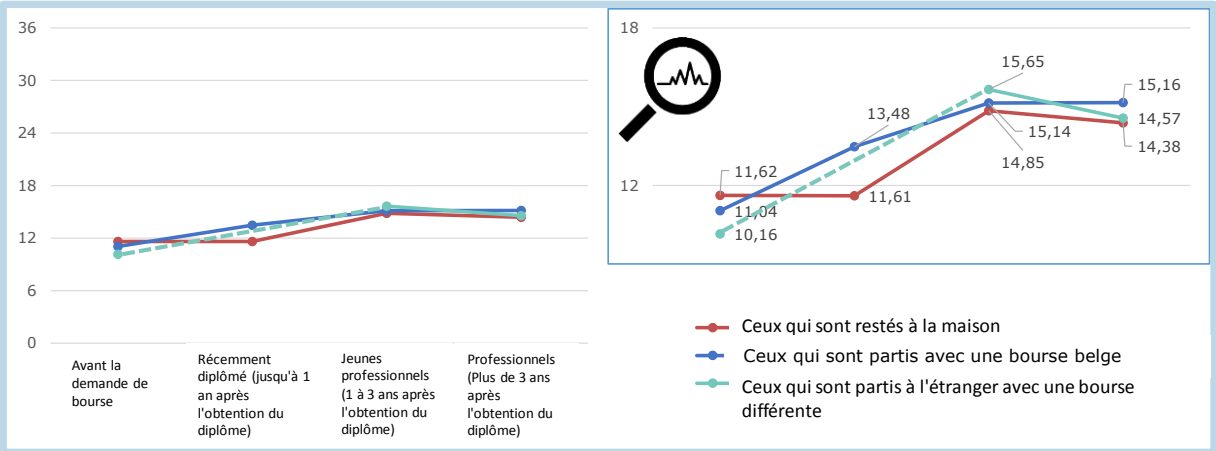
[65] Pour réduire la complexité, le pouvoir de décision a été opérationnalisé en fonction des décisions opérationnelles (pondéré 1), du personnel et des décisions budgétaires (pondéré 2), ainsi que des décisions stratégiques (pondéré 4) ; et du niveau auquel il peut être exercé (niveau de l'équipe = 1, unité/département = 2, division/faculté = 3, organisation/institution = 4). À cet égard, le pouvoir de décision peut varier entre 0 et 36 (décisions opérationnelles, personnelles, budgétaires et stratégiques au niveau organisationnel). Pour leur emploi actuel, l'échelle a en outre été ajustée en fonction de la taille de l'organisation (classement). La chronologie et les différences sont calculées en fonction de l'échelle non classée, car des informations restreintes sont disponibles sur les emplois précédents.

[66] p = 0,001 ; d = 0,21

Par rapport aux groupes de comparaison, les positions actuelles des bénéficiaires de bourses belges vis-à-vis de leurs groupes de comparaison ne diffèrent pas de manière significative. Cependant, en tendance, ceux qui ont reçu une (n'importe quelle) bourse ont plus de pouvoir de décision que ceux qui sont restés chez eux (bourses belges 11,71, autres bourses 11,84 contre 11,49, N = 1054/51/172).

Lorsqu'on examine l'évolution des compétences décisionnelles au fil du temps, il devient évident que les groupes d'intervention et les groupes témoins acquièrent plus de pouvoirs décisionnels au cours de leur carrière. Toutefois, les voies de développement diffèrent d'un groupe à l'autre. Alors que les bénéficiaires de bourses belges connaissent une augmentation de leur pouvoir de décision directement après l'obtention de leur diplôme, le pouvoir de décision pour ceux qui sont restés chez eux reste le même depuis le début jusqu'à environ un an après leur demande et n'augmente qu'ensuite. Pour les boursiers qui ont reçu d'autres bourses, on peut observer la même trajectoire que pour les bénéficiaires de bourses belges. Cependant, à la fin – plus de trois ans après l'obtention du diplôme, les bénéficiaires de bourses belges occupent les postes qui ont le plus grand pouvoir de décision par rapport aux autres groupes. Ces résultats indiquent que l'obtention d'une bourse belge exerce principalement son effet en permettant aux boursiers d'occuper des postes avec plus de responsabilités peu de temps après l'obtention de leur diplôme. Au fil du temps, les groupes de comparaison acquièrent un niveau professionnel similaire, les anciens bénéficiaires de bourses belges occupant les postes les plus influents (voir la figure 45). Dans ce cadre, les évolutions professionnelles sont, en tendance, plus tangibles pour les anciens boursiers du VLIR-UOS que pour leurs homologues de l'ARES.[67]

Figure 45 : Développement des responsabilités décisionnelles sur la cohorte stratifiée et différenciée selon les groupes d'intervention et de comparaison. Valeur de l'indice comprise entre 0 et 36.



Source : Syspons et Nuffic 2018

Parallèlement à l'évolution de carrière des boursiers, les réseaux établis persistent après la fin du séjour boursier. Ceci est particulièrement vrai pour les contacts informels avec les amis et les camarades de classe, avec lesquels entre 68,8% et 78,8% des anciens bénéficiaires de bourses belges sont toujours en contact (n = 553-1012). De même, 64,6 % sont restés en contact avec les contacts qu'ils ont noués au sein de leur université d'accueil (n = 662). Par ailleurs, 48,9% (n = 214) des boursiers restent en contact avec des entreprises belges, 43,1% (n=198) avec d'autres institutions de recherche belges et 36,7% (n=123) avec des organisations belges impliquées dans la coopération au développement. Les personnes interrogées ont ainsi confirmé que les boursiers restent le plus souvent en contact avec leurs amis. Les contacts avec les

[67] Études : 4,29 c. 2,74, N = 280/206 ; Formations : 2,97 c. 1,47, N = 404/95. Des différences significatives ont pu être trouvées entre les études du VLIR-UOS et les formations de l'ARES (p = 0,007), qui ne sont pas directement comparables. Les autres écarts ne sont pas statistiquement significatifs.

professeurs sont le plus souvent entretenus par ceux qui souhaitent faire/font un doctorat.

Alors que les bénéficiaires d'autres bourses avaient prétendu avoir établi davantage de contacts avec les entreprises et les organisations de coopération au développement dans leur pays d'études/de formation, ils sont maintenant, dans une moindre mesure, toujours en contact avec ces organisations (entreprises) : 40,0%, n = 12 contre 48,9%, n = 214 ; organisations de coopération au développement 17,4%, n = 4 contre 36,7%, n = 123). La comparaison suggère que les réseaux professionnels établis au cours d'un séjour en Belgique pourraient être moins étendus en taille, mais plus stables dans le temps.

Les réseaux établis sont principalement utilisés comme plates-formes d'échange d'informations par les anciens bénéficiaires de bourses belges. Les anciens boursiers utilisent surtout ces réseaux pour acquérir de nouvelles connaissances (85,7 %, n = 1176) et pour fournir des connaissances à d'autres membres du réseau (82,5 %, n = 1099). Les personnes interrogées lors des entretiens menés l'ont confirmé en soulignant qu'elles utilisent principalement leurs réseaux pour des échanges thématiques et pour s'informer mutuellement des développements récents.

Si le mode d'utilisation des réseaux est similaire pour l'ARES et le VLIR-UOS, les anciens boursiers de l'ARES, et en particulier ceux qui ont reçu une bourse d'études, utilisent moins largement ces réseaux.[68] Ceci est souligné par leur auto-appréciation susmentionné de la moindre pertinence des contacts qu'ils ont noués pour leur carrière.

De plus, dans environ 70 % des cas, une certaine forme de coopération est apparue après la fin du séjour. Les boursiers et leurs contacts respectifs se sont engagés dans une participation conjointe et/ou se sont invités à des événements. Parfois, les boursiers et leurs contacts ont également initié ensemble des publications ou mis en œuvre des projets communs. Parmi les exemples particulièrement fructueux de coopération, citons les publications conjointes avec le personnel de leur université d'accueil (par exemple, 10,4% de ceux qui ont établi des contacts avec le personnel académique de leur université d'accueil ; n = 107) ; ou les projets conjoints avec des organisations belges actives dans la coopération internationale au développement (7,2% de ceux qui ont travaillé en réseau avec ces organisations ; n = 24).[69]

Les bénéficiaires d'autres programmes de bourses d'études ont utilisé leurs réseaux de la même manière pour acquérir, diffuser et générer des connaissances. Pourtant, ils affirment avoir eu plus d'activités de suivi avec les entreprises, les organisations engagées dans la coopération au développement et leurs hôtes ainsi qu'avec d'autres institutions de recherche (au moins 80% dans chaque catégorie de partenaires de coopération). Toutefois, les résultats suggèrent que cette coopération a existé assez rapidement après l'obtention du diplôme, compte tenu du nombre de personnes qui ont perdu le contact avec les entreprises et les organisations de coopération au développement depuis la prise de contact (voir ci-dessus).

4.3.1.4 Impact au niveau organisationnel : Les boursiers en tant qu'agents du changement au sein de leur organisation

Sur le plan organisationnel, il est espéré que les bénéficiaires de bourses belges deviennent des agents du changement au sein de leurs organisations respectives. Occupant des postes de pouvoir et utilisant les compétences et les réseaux acquis à l'étranger, l'objectif est que ces boursiers professionnalisent leurs lieux de travail et contribuent ainsi à l'amélioration des performances de leurs organisations.

---

[68] Acquérir des connaissances : 74,5 %, n = 199 ; diffuser des connaissances : 73,6 %, n = 190 ; générer des connaissances : 63,1 %, n = 157.

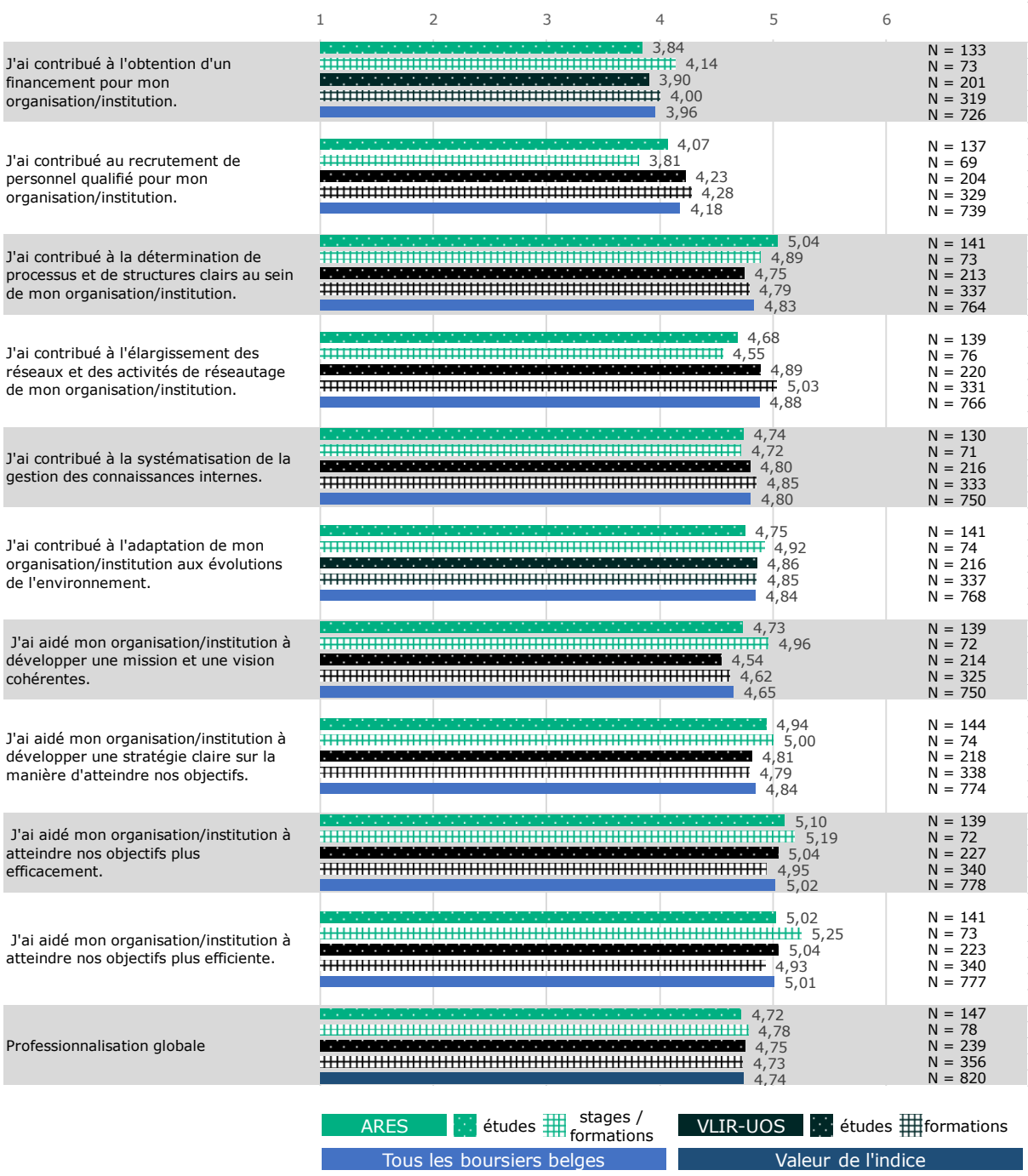
[69] Dans ce cadre, le nombre de cas était trop faible pour faire la différence entre l'ARES et le VLIR-UOS.

Afin de professionnaliser leurs organisations, les boursiers doivent partager leurs connaissances et compétences nouvellement acquises sur le lieu de travail. Selon l'enquête en ligne, 98,3% des boursiers ont partagé ce qu'ils ont appris pendant leur séjour à l'étranger dans leur environnement professionnel (n = 1003). Quelque 95,0 % ont formé des collègues et/ou des employés de leur organisation aux compétences qu'ils ont acquises (n = 934). Cela est particulièrement vrai pour les diplômés de sexe masculin, qui prétendent jouer un rôle multiplicateur dans la diffusion des connaissances et la formation des autres.[70] Les exemples recueillis lors des entrevues qualitatives suggèrent donc que la diffusion des connaissances et des compétences est principalement axée sur l'environnement immédiat de l'ancien chercheur, p. ex. les collègues et au sein de l'équipe.

De plus, beaucoup affirment utiliser ces compétences et connaissances pour professionnaliser l'organisation/institution dans laquelle ils travaillent (88,1%, n = 844). En particulier, ils affirment qu'ils ont aidé leur organisation/institution à atteindre son objectif de manière plus efficace et plus efficiente. L'influence la plus faible est exercée au niveau de l'obtention de nouveaux financements pour l'organisation (voir la figure 46).

[70] Diffusion des connaissances : p = 0,024, d = 0,134 ; formation des autres : p = 0,045, d = 0,211.

Figure 46 : Contributions d'anciens bénéficiaires de bourses belges à la professionnalisation de leur organisation/institution. Accord moyen sur une échelle de 6 points.



Source : Syspons et Nuffic 2018

Aucune différence majeure ne peut être trouvée en comparant la contribution globale des anciens boursiers de l'ARES et du VLIR-UOS à la professionnalisation. Toutefois, différents accents de la professionnalisation apparaissent lorsque l'on compare les différents aspects utilisés pour opérationnaliser la professionnalisation (voir la figure 46). Par exemple, les participants à la formation du VLIR-UOS sont ceux qui contribuent le plus à l'extension des réseaux, tandis que les participants de l'ARES (études et formation) sont plus actifs dans des rôles stratégiques tels que la définition des rôles et des processus, l'élaboration de la mission et de la vision ainsi que des plans d'action. Les participants à la formation de l'ARES semblent également être plus actifs dans les domaines financiers, tels que la collecte de fonds et l'amélioration de l'efficacité.

Des corrélations positives très significatives montrent que plus l'influence des boursiers dans leur organisation est importante, plus ils contribuent à la professionnalisation de leur lieu de travail. La taille de l'organisation respective n'est donc pas systématiquement liée à l'ampleur de la professionnalisation, ce qui met en évidence la constatation précédente selon laquelle les changements s'opèrent principalement dans l'environnement immédiat des anciens boursiers. Cela a également été confirmé lors des entrevues menées.

Dans ce domaine également, les hommes prétendent avoir un impact plus important que les femmes en termes de professionnalisation. Cela devient particulièrement évident dans les domaines stratégiques tels que le développement d'une mission et d'une vision cohérente ainsi que le développement d'une stratégie pour atteindre les objectifs de l'organisation. Ils prétendent également contribuer davantage à la réalisation des objectifs de manière plus efficace et efficiente.[71]

Les efforts de professionnalisation ne divergent pas de manière significative entre les boursiers belges et les autres boursiers. Il convient toutefois de noter que les boursiers belges revendiquent des valeurs plus élevées dans presque toutes les catégories, alors que les anciens boursiers soulignent davantage la manière dont ils ont contribué à l'élargissement des réseaux et les activités de réseau de leur organisation ainsi que la systématisation de sa gestion interne des connaissances.

4.3.1.5 Impact sur le plan sociétal : Rôle des boursiers dans le développement de leur pays d'origine

Au-delà de l'impact à obtenir sur le lieu de travail, les programmes de bourses belges visent également à permettre à leurs participants de contribuer activement au développement de leur pays d'origine. En les dotant des aptitudes et des compétences nécessaires et en leur permettant d'occuper des postes appropriés, les boursiers sont censés contribuer à résoudre les problèmes de développement et à agir en tant qu'agents du changement dans le contexte plus large du développement de leur pays.

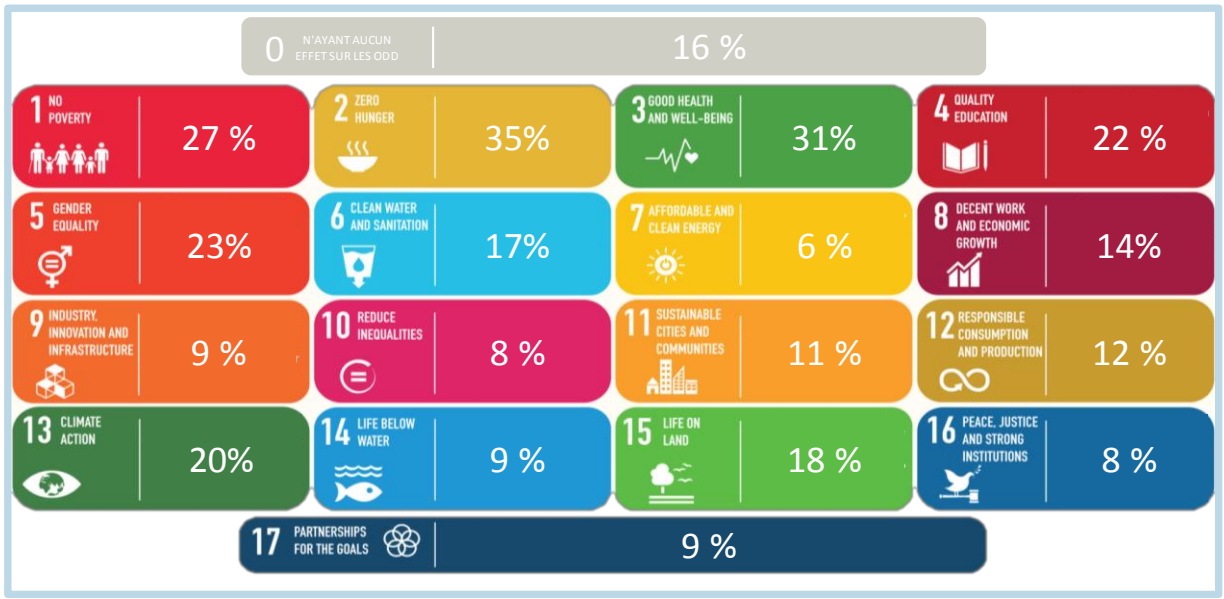
À cet égard, 84,4% des anciens bénéficiaires de bourses belges ont utilisé leurs compétences nouvellement développées pour initier des projets pertinents pour le développement de leur pays (n = 822). Leur pouvoir de décision est donc crucial et souligne l'importance du développement professionnel : Plus leur position est influente, plus ils affirment qu'ils ont été en mesure de lancer des projets pertinents.[72]

La plupart des anciens boursiers ont ainsi initié ces projets dans des secteurs pertinents pour la coopération belge au développement puisque 84,4% (n = 889) travaillent en relation directe avec un ou plusieurs Objectifs de Développement durable (ODD). Seuls 15,6% affirment que leur travail n'est pas directement orienté vers l'un des 17 ODD (n = 164) (voir la figure 47).

[71] Professionnalisation globale : p = 0,014, d = 0,178 ; développer une mission et une vision cohérente : p = 0,001, d = 0,295 ; développer une stratégie pour atteindre les objectifs de l'organisation : p = 0,000, d = 0,311 ; atteindre les objectifs plus efficacement : p = 0,003, d = 0,233 ; atteindre les objectifs de manière plus efficiente : p = 0,002, d = 0,253.

[72] r = 0,245, p = 0,000

Figure 47 : Part des anciens bénéficiaires de bourses belges travaillant activement à la réalisation des ODD selon leur propre appréciation (N = 1053).



Source : Syspons et Nuffic 2018

La plus grande partie des anciens bénéficiaires de bourses belges (35,0%, n = 369) déclarent qu'ils contribuent à l'ODD2 (Éliminer la faim, parvenir à la sécurité alimentaire et à une meilleure nutrition et promouvoir une agriculture durable). D'autres domaines d'intérêt comprennent :

- *ODD3 (Permettre à tous de vivre en bonne santé et promouvoir le bien-être de tous à tout âge) avec 30,5% (n = 321),*
- *ODD1 (Éliminer l'extrême pauvreté et la faim) avec 27,1% (n = 285),*
- *ODD5 (Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles) avec 22,7% (n = 239),*
- *ODD4 (Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie) avec 22,2% (n = 234), and*
- *ODD13 (Prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions) avec 19,6% (n = 206).*

De plus, le groupe le plus important (40,1 %, n = 432) concentre ses travaux sur un seul ODD, alors qu'il existe de grands groupes qui prétendent contribuer à deux (17,3 %, n = 182) ou trois objectifs en même temps (14,2 %, n = 150).

Lorsque l'on compare les domaines d'intérêt des hommes et des femmes, il devient évident que les anciens boursiers masculins travaillent davantage sur les questions de sécurité alimentaire et de santé, tandis que les femmes sont plus engagées dans les questions d'égalité des sexes. Pour d'autres domaines de travail, les hommes et les femmes sont actifs de la même manière.

En outre, une fuite systématique des cerveaux causée par l'envoi de boursiers à l'étranger ne peut être observée dans le cas des programmes de bourses belges. Parmi ceux qui travaillent activement, 92 % travaillent dans leur pays d'origine ou dans les pays voisins (n = 988). Peu sont restés en Belgique (1,7 %, n = 18), dans d'autres pays européens (1,6 %, n = 17), aux États-Unis (0,9 %, n = 10) ou dans d'autres pays en dehors de leur région d'origine (3,8 %, n = 41).

Dès lors, le taux de retour dans les programmes de bourses belges est plus élevé que dans le groupe de comparaison. Les répondants du groupe témoin qui avaient reçu d'autres bourses travaillent un peu plus souvent à l'étranger (16,4 %, n = 9). De plus, d'autres programmes de bourses similaires, tels que le programme EPOS du DAAD, connaissent des taux de retour inférieurs d'environ 70 %. (DAAD, 2013). En revanche, les programmes de bourses néerlandais (NFP) font état d'un taux de retour légèrement plus élevé de 97% (Source : Nuffic, NFP tracer study 2015).

Toutefois, au fil du temps, la menace d'une plus grande fuite des cerveaux augmente pour les programmes de bourses belges, car un plus grand nombre d'anciens boursiers belges quittent leur région d'origine pour leur travail. Alors que 96,4% des jeunes diplômés travaillent dans leur pays d'origine ou dans les pays voisins (n = 188), seuls 94,2% des jeunes professionnels (n = 324) et 89,0% des professionnels (n = 455) travaillent dans leur région d'origine.

Cette tendance est également illustrée par les réponses données par les bénéficiaires de bourses belges, puisque seuls 2,9% des bénéficiaires de bourses belges ne prévoient pas de revenir en Belgique (n = 46). En revanche, 68,6% envisagent de revenir pour poursuivre leurs études (n = 1084), tandis que 32,3% considèrent que la Belgique est attrayante pour un emploi à plein temps (n = 510). Pour les études ultérieures, ce sont surtout les jeunes professionnels et les professionnels plus établis qui envisagent de revenir (76,0 %, n = 335 ; 66,5 %, n = 430). L'emploi à temps plein est le plus attrayant pour ceux qui sont encore en Belgique (40,0%, n = 60), mais les jeunes professionnels (34,5%, n = 152) et les professionnels (31,2%, n = 202) envisagent également cette option en permanence. Ces réponses ont également été confirmées par les entretiens menés, au cours desquels l'écrasante majorité des anciens boursiers belges prévoient de retourner en Belgique ou en Europe – soit pour poursuivre leurs études ou pour leur travail.

4.3.2 Évaluation de l'efficacité et de l'impact des programmes de bourses d'études individuelles

Sur la base de ces résultats, l'équipe d'évaluation conclut que les différents programmes de bourses belges sont efficaces et ont un impact au niveau individuel et organisationnel. On peut raisonnablement supposer que ces résultats se traduisent également par un impact au niveau sociétal.

Premièrement, les programmes de bourses belges fournissent les conditions préalables nécessaires à un système de bourses d'études efficace : Ils accordent des bourses d'études au groupe cible pertinent et proposent des programmes très satisfaisants, ce qui garantit des taux d'abandon très faibles. De ce fait, ils sont efficaces dans la transmission des connaissances thématiques, des compétences méthodologiques et des compétences non techniques. De même, ils soutiennent efficacement la construction de réseaux stables. De l'avis de l'équipe d'évaluation, cette dernière pourrait toutefois être encore améliorée en soutenant des éléments plus pratiques tels que des projets de recherche propres et des stages afin de renforcer les réseaux universitaires et professionnels.

De plus, la mise en application élevée des nouvelles compétences acquises grâce aux bourses et l'utilisation continue de leurs réseaux internationaux ont un impact positif sur le développement de carrière des boursiers belges. Sur le plan personnel, la participation aux bourses d'études réduit considérablement le temps nécessaire pour trouver un emploi après l'obtention du diplôme, ce qui est particulièrement pertinent pour ceux qui terminent leur maîtrise avec une bourse d'études belge. De plus, les bourses d'études aident efficacement leurs bénéficiaires à accéder à des postes d'influence (et à les conserver).

Dans ce cas, on peut conclure que les anciens boursiers qui retournent chez leur ancien employeur obtiennent des postes plus influents à long terme, tandis que les anciens boursiers, qui changent d'employeur après leur retour immédiat, connaissent une

augmentation plus rapide de leur influence. Toutefois, dans ce dernier cas, ces anciens boursiers atteignent en moyenne des positions globalement moins influentes que les anciens boursiers qui sont restés chez leur employeur. Cela rend les anciens boursiers, qui sont restés chez leur ancien employeur, plus influents en tant qu'agents du changement et de multiplicateurs au sein de leurs organisations respectives.

Dans ce rôle, ils sont mieux à même de professionnaliser leurs organisations que ceux qui ont changé d'employeur. Toutefois, dans les deux cas, l'impact sur le niveau organisationnel se limite principalement à la sphère d'influence personnelle du boursier (par exemple, équipe de projet ou département) et s'applique moins à l'amélioration globale de la performance de l'organisation.

De plus, en raison de la forte motivation des anciens boursiers, de leurs lieux et domaines de travail, ainsi que de leur pouvoir de décision, l'évaluation conclut également que les anciens boursiers peuvent également intervenir en qualité d'agents du changement dans leur société et peuvent contribuer au développement de leur pays d'origine. La meilleure illustration réside dans le taux de retour élevé dans les pays/régions d'origine des participants, qui se situe (de loin) au-dessus des programmes de bourses comparables, ainsi que leurs domaines de travail qui sont principalement conformes aux ODD et aux domaines prioritaires de la coopération belge au développement.

En ce qui concerne les relations de genre, l'équipe d'évaluation conclut que les programmes de bourses belges contribuent efficacement à la promotion professionnelle des femmes. Pourtant, les femmes occupent encore des postes de pouvoir inférieurs à ceux des hommes, ce qui influence leur capacité à agir en tant qu'agents du changement. Cela pourrait s'expliquer par les relations de genre existant dans les pays partenaires de la Belgique. Toutefois, il convient de souligner qu'au cours des dernières années, le nombre de bourses attribuées à des candidats masculins est généralement beaucoup plus élevé, ce qui entrave effectivement la transformation des relations entre les sexes dans les pays partenaires.

4.4 Analyse des synergies et de la complémentarité entre les différents instruments.

Pour les deux organisations de coupole, il est capital que leurs différents instruments génèrent des synergies entre eux afin d'élargir ou de diversifier leur impact. À cet égard, les instruments de l'ARES et du VLIR-UOS peuvent être complémentaires de différentes manières pour générer des synergies :

- D'une part, l'ARES et le VLIR-UOS peuvent mettre en œuvre différentes interventions en parallèle au sein de leur portefeuille afin d'intensifier ou de diversifier l'impact de chaque intervention individuelle.
- D'autre part, ils peuvent mettre en œuvre des interventions à des moments consécutifs, de sorte que chaque intervention puisse s'appuyer sur les effets de l'intervention précédente et générer ainsi des synergies et des impacts plus larges.
- De plus, des instruments peuvent être utilisés pour garantir la durabilité des interventions mises en œuvre précédemment afin d'assurer leur impact.

Au sein de leur portefeuille, l'ARES et le VLIR-UOS financent des bourses intégrées et individuelles (voir les chapitres 4.2 et 4.3). Alors que les premières représentent un moyen, dans le cadre des projets financés, pour bénéficier des objectifs des projets respectifs, les secondes visent principalement l'évolution individuelle de la personne financée. À cet égard, les deux instruments se complètent mutuellement dans le portefeuille des organisations de coordination et élargissent leur impact, selon les résultats de l'évaluation (voir les chapitres 4.2 et 4.3). Les bourses intégrées atteignent ainsi uniquement les bénéficiaires au sein des universités partenaires et font progresser

leur carrière ainsi que les objectifs du projet. Elles renforcent ainsi le corps professoral face à l'augmentation du nombre d'étudiants (voir le chapitre 4.2.1) et connaissent des taux de rétention élevés. En revanche, les bourses individuelles s'adressent principalement à des personnes extérieures aux universités partenaires et élargissent ainsi le rayon d'impact possible des deux organisations de coupole. Par conséquent, elles sont utiles afin d'obtenir des impacts en dehors du milieu universitaire.

De plus, les missions sur le terrain ont également démontré que les deux organisations de coupole financent également différents types de projets en parallèle dans la même université partenaire afin d'avoir un effet plus important sur l'amélioration de ses capacités de recherche, d'éducation et d'organisation. Dans le cas du VLIR-UOS, un projet CUI et OI/TEAM a été financé dans la même université partenaire en Éthiopie, mais dans des facultés différentes. L'ARES a également financé un projet et une CUI en parallèle dans une université partenaire au Bénin. Toutefois, dans tous les cas observés, aucune coordination active n'a été observée entre les différents types d'interventions pour générer des synergies. Dans le cas de l'UPNT, les évaluateurs ont constaté un effet positif de la mise en œuvre ultérieure et parallèle de la CUI et de projets de recherche plus petits qui se renforcent mutuellement. Toutefois, cela ne faisait pas partie d'une approche explicite.

De plus, le VLIR-UOS structure activement son financement dans une approche dite de portefeuille, dans laquelle il utilise certains instruments comme financement d'amorçage et de récolte. Par exemple, dans les universités partenaires analysées, les projets OI/TEAM ont souvent été utilisés pour renforcer les relations entre les universités belges et les universités partenaires ainsi que pour tester les capacités de gestion de ces dernières. Ce n'est que dans le cas d'une évaluation positive que de plus grandes interventions, telles que la CUI, ont été financées pour s'appuyer sur les résultats obtenus par les projets OI/TEAM respectifs. De plus, dans certains cas, par exemple à l'Université de Can Tho, les interventions du programme d'initiatives de recherche (Research Initiatives Programmes, RIP) ont été utilisés pour élargir davantage l'impact de la CUI financée. Les RIP ont ainsi été spécifiquement développés pour soutenir des initiatives de recherche sur un sujet orienté sur le développement, dirigées par un département qui a reçu un soutien substantiel et un renforcement des capacités dans le cadre d'une CUI.

De même, l'ARES utilise également une approche par portefeuille, dont le contenu diffère cependant de l'approche du VLIR-UOS. Les missions sur le terrain démontrent dans ce cadre que l'ARES permet de financer consécutivement les mêmes partenaires afin de tirer parti de l'impact de projets déjà financés. Par exemple, dans le cas du projet d'anesthésie au Bénin, l'ARES a financé deux fois les mêmes partenaires afin d'élargir l'impact du projet précédent.

Enfin, l'ARES et le VLIR-UOS ont conçu des modalités de bourses individuelles spécifiques permettant aux anciens bénéficiaires de bourses intégrées qui n'ont pas réussi à finaliser leur doctorat dans le cadre d'une intervention, de le faire par la suite, et ce, afin d'affermir des impacts déjà générés. Cela a pu être observé dans les deux missions sur le terrain au Bénin et au Vietnam.

4.4.1 Évaluation des synergies et de la complémentarité entre les différents instruments.

Sur la base de ces résultats, l'équipe d'évaluation conclut que les deux organisations coupoles s'efforcent activement de créer des synergies entre leurs instruments afin d'élargir et de diversifier leur impact. Toutefois, elles le font en fonction du modus operandi, soit de manière structurée, soit de manière ad hoc.

L'approche ad hoc de la complémentarité se retrouve dans la mise en œuvre parallèle de différentes interventions, soit dans l'ensemble du portefeuille, soit dans une université partenaire spécifique dans les deux organisations coupoles. En la matière, les interventions sont mises en œuvre en parallèle et génèrent des synergies sur une base

fortuite. Ceci est encore renforcé par le fait que les mises en œuvre parallèles dans les universités partenaires ne sont pas activement coordonnées. Mais cela est également difficile pour les organisations coupoles, car il s'agit d'acteurs institutionnels qui ne mettent pas en œuvre les interventions par eux-mêmes. Par conséquent, la responsabilité de la coordination incombe aux universités financées.

Toutefois, dans leur approche de portefeuille, l'ARES et le VLIR-UOS structurent activement leur financement et leurs instruments de manière à ce que les impacts des différentes interventions consécutives puissent être mis en valeur pour élargir l'impact global de leurs interventions dans les universités partenaires spécifiques. Tel est également le cas des programmes de bourses individuelles spécifiquement créés par l'ARES.

5. Conclusions et recommandations

5.1. Conclusions

5.1.1 Conclusions sur l'évaluabilité de la coopération universitaire belge au développement

L'évaluation conclut que la coopération universitaire belge au développement est un secteur difficile à évaluer. Tout d'abord, les types d'impact que la coopération universitaire belge au développement entend obtenir sont très divers et aucun consensus officiel sur la manière de définir l'impact dans ce domaine n'avait été établi avant cette évaluation. Même l'élaboration d'une définition globale pour cette évaluation s'est révélée difficile, car elle devait inclure les impacts au niveau individuel et institutionnel, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du milieu universitaire, en tenant compte des différents types de bénéficiaires. De plus, cette définition a dû être interprétée dans le contexte des interventions analysées dans cette évaluation afin d'obtenir des résultats significatifs quant à l'impact de ces interventions, qui ont été menées voici 10 à 20 ans.

De plus, au niveau des interventions individuelles – en dépit des approches existantes de gestion du cycle de projet dans certains cas –, un manque de focalisation sur l'impact dans les documents de planification ainsi qu'une absence d'utilisation de l'approche de la théorie du changement, ont représenté un défi pour l'évaluabilité des interventions sélectionnées. De plus, les propositions des interventions n'établissaient souvent pas de distinction adéquate entre les outputs, les outcomes et les impacts. En outre, pour de nombreuses interventions, les indicateurs formulés dans les propositions n'ont pas dépassé le niveau des outputs et/ou ne remplissent pas les critères de qualité des indicateurs. De plus, les propositions d'intervention comprenaient rarement des données de ligne de base, et les rapports annuels et finaux ne fournissaient souvent pas d'informations au-delà du niveau des outputs. Il en a résulté des processus de travail et des coûts supplémentaires pour cette évaluation afin d'accroître l'évaluabilité des interventions sélectionnées.

Toutefois, il a également pu être démontré que l'évaluabilité des interventions de l'ARES et du VLIR-UOS s'est améliorée au fil du temps. De plus, cette évaluation d'impact démontre que les défis afférents à l'évaluabilité de ces interventions peuvent être relevés si (1) la proposition de projet est suffisamment claire pour qu'un tiers comprenne ce qu'une intervention vise à réaliser, (2) une théorie du changement et des indicateurs qui remplissent des critères de qualité peuvent être reconstruits avec les parties prenantes concernées et (3) les parties prenantes impliquées du côté belge et dans les pays partenaires sont toujours disponibles et sont engagées dans le processus d'évaluation. Dans le même temps, ces efforts augmentent également le rapport coût-bénéfice de cette évaluation et des évaluations futures.

Les divers types d'interventions susmentionnés ainsi que leur architecture très hétérogène ont exigé une réponse flexible dans la conception de l'évaluation pour en arriver à des conclusions solides concernant les impacts des interventions. A cet égard, cette évaluation a pu démontrer que, pour le développement d'un design d'évaluation approprié et robuste mesurant l'impact, il convient de tenir compte des différentes structures institutionnelles d'une intervention, des types d'impact à analyser ainsi que des conditions-cadres existantes. Dès lors, cette évaluation – suivant l'approche de Stern et al (2012) – a conceptualisé un design d'évaluation modulaire pour la mesure de

l'impact qui a pu être adapté de manière flexible aux conditions susmentionnées. L'avantage de la combinaison de différents designs d'évaluation résidait dans le fait qu'il était possible de répondre à différentes questions d'évaluation liées à l'impact. En plus d'augmenter la fiabilité des résultats d'évaluation, la combinaison de différentes approches à l'inférence causale a permis non seulement d'analyser si les contributions aux impacts ont été atteintes, mais également de comprendre les mécanismes spécifiques qui permettent (ou empêchent) que les impacts se développent. Ainsi, l'approche modulaire s'est construite sur l'approche des méthodes mixtes qui sous-tendaient les précédentes évaluations d'impact commandées par le SES, alors qu'en comparaison avec les conceptions d'évaluation « classiques », elle a une valeur ajoutée non seulement en termes de redevabilité, mais également d'apprentissage. En outre, cette approche a permis d'adapter les designs d'évaluation respectifs en fonction des considérations de rapport coût-bénéfice.

De plus, le concept théorique développé sous la forme de l'Indice de développement des capacités (IDC), pour mesurer l'impact des interventions sur la capacité des universités ou départements partenaires dans cette évaluation, s'est avéré être une approche valable pour mesurer les changements dans la capacité des universités partenaires. En combinaison avec des méthodes de données qualitatives, il a été possible de comprendre comment les impacts sur le niveau des universités partenaires se sont déroulés, tandis que les méthodes quantitatives utilisées pour la collecte de données au niveau des bénéficiaires finaux ont permis une analyse nuancée des impacts de la coopération au développement de l'université. De plus, il a pu être démontré que cette approche est – malgré certaines faiblesses inhérentes au biais de rappel, l'analyse des différentes perspectives et la description des résultats – particulièrement utile afin de démontrer si une intervention a engendré un changement durable qui a perduré après la fin de l'intervention, ou si elle a principalement renforcé les institutions partenaires pendant la durée de l'intervention. De plus, elle permet de comparer le développement d'un département qui a été soutenu par la coopération au développement universitaire belge avec un autre département de la même université qui n'utilisait pas les mêmes paramètres.

Malgré les succès remportés dans l'élaboration de designs d'évaluation et de concepts théoriques appropriés pour mesurer (les contributions aux) impacts dans les conditions cadres données, il convient toutefois de mentionner que l'approche adoptée pour cette évaluation dans les termes de référence a entraîné un biais de sélection pour les interventions liées aux projets. Par conséquent, seules les interventions liées au projets qui ont réellement eu un impact ont été retenues afin d'identifier les mécanismes de causalité engendrant ces impacts. Cela a induit des résultats plutôt positifs et non représentatifs en ce qui concerne les interventions liées au projet analysées (voir ci-dessous).

En revanche, l'évaluation a pu confirmer que cette approche de la mesure de l'impact n'est pas seulement limitée aux projets financés, mais peut également être appliquée aux programmes individuels de bourses d'études de l'ARES et du VLIR-UOS. Dans ce cadre également, la combinaison d'une analyse de contribution, d'une approche quasi-expérimentale incluant un groupe de comparaison ainsi qu'une conception avant-après utilisant une cohorte stratifiée a permis d'obtenir des mesures fiables et représentatives des impacts des différents programmes de bourses d'études.

5.1.2 Conclusions sur les interventions de la coopération universitaire belge au développement

L'évaluation conclut que les interventions analysées sont efficaces et contribuent à l'impact. L'intervention du VLIR-UOS et de l'ARES a ainsi été particulièrement importante dans le renforcement des capacités de recherche et d'enseignement de ses universités partenaires, et la plus faible dans le renforcement des capacités organisationnelles.

Pour les deux organisations coupoles, les CUI ont pu contribuer davantage aux impacts que les projets. Cela peut s'expliquer par le fait que les CUI ont une approche plus

globale, sont de plus longue durée et ont un budget beaucoup plus élevé. Toutefois, la différence entre les contributions aux impacts des projets évalués et la CUI évaluée était plus forte pour l'ARES que pour le VLIR-UOS, car les projets de l'ARES présentaient en moyenne des contributions aux impacts plus faibles que les projets du VLIR-UOS. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les projets de l'ARES inclus dans l'échantillon étaient beaucoup plus axés sur le développement des capacités individuelles que les projets du VLIR-UOS inclus dans l'échantillon.

L'évaluation a ainsi pu démontrer qu'un facteur clé pour le succès des interventions dans le renforcement des capacités de recherche et d'éducation des institutions partenaires résidait dans leur pertinence temporelle et stratégique. Toutes les interventions analysées se sont déroulées à un moment où les universités partenaires ont connu une augmentation massive de leur population estudiantine et étaient donc désarmées afin de faire face à cette évolution démographique sans soutien extérieur. De plus, elles ont toutes été alignées sur les stratégies nationales pertinentes et les stratégies de leurs universités partenaires et se sont donc concentrées sur des domaines d'intervention pertinents tels que la formation post-universitaire. Cela a favorisé l'appropriation par les universités partenaires concernées et a renforcé l'impact des interventions.

À cet égard, l'appui combiné au développement des ressources humaines sous la forme de bourses intégrées, la mise à niveau des infrastructures et la mise en œuvre de projets de recherche transdisciplinaires ont facilité le renforcement des structures de recherche et d'enseignement dans les universités partenaires. Grâce à cette approche, les boursiers intégrés ont pu, au fil du temps, acquérir des postes d'influence dans les universités partenaires respectives, ce qui a eu une incidence positive sur les impacts et leur durabilité. De plus, les fonctions de recherche, de sensibilisation et d'éducation ont pu être renforcées dans les universités partenaires grâce à cette approche. L'introduction de nouveaux processus et procédures ou l'amélioration des processus et procédures existantes, tels que l'introduction de l'apprentissage en ligne ou la révision des programmes d'études, a également renforcé les universités partenaires dans leurs capacités de base.

Toutefois, la durabilité de l'impact obtenu dans le domaine des équipements modernisés a été entravée par les budgets limités des institutions partenaires pour l'entretien des infrastructures et des équipements financés. À cet égard, les interventions qui ont investi dans des infrastructures d'origine locale étaient de bonnes pratiques, car l'utilisation de matériaux locaux combinée à une formation appropriée à l'entretien augmentait la probabilité que les partenaires puissent exécuter l'entretien.

L'approche par portefeuille des organisations de coordination et la possibilité pour les universités partenaires et les individus de recevoir plusieurs fois des fonds, sont d'autres facteurs de succès qui ont contribué à l'impact et à la durabilité des interventions. À cet égard, le VLIR-UOS prévoit spécifiquement des types particuliers de projets considérés comme capital de départ pour une coopération à plus long terme entre deux institutions. Dans le cas du VLIR-UOS et de l'ARES, la coopération à plus long terme par l'intermédiaire des CUI a été l'objet d'un *phasing out* progressif à travers des projets visant à assurer la durabilité. En outre, l'ARES et le VLIR-UOS ont conçu des modalités de bourses spécifiquement pour les anciens bénéficiaires de bourses intégrées qui n'ont pas réussi à finaliser leur doctorat dans le cadre d'une intervention pour le faire par la suite. De plus, les bourses postdoctorales individuelles de l'ARES (ELAN) visent spécifiquement les jeunes universitaires qui ont réalisé leur doctorat avec le financement de l'ARES pour mettre en œuvre un projet de recherche ou d'éducation dans une université de leur pays d'origine. Cela permet aux boursiers de lancer leur carrière académique dans de bonnes conditions dans leur pays d'origine, ce qui contribue à prévenir la fuite des cerveaux. Cela permet également de renforcer durablement les institutions.

Si on examine les impacts des interventions en dehors du milieu universitaire, une image légèrement positive se dégage à mesure que les interventions analysées ont amélioré les conditions de vie des agriculteurs, par exemple. Toutefois, il convient de souligner que ces interventions analysées ont été sélectionnées avec un biais de sélection, ce qui en

fait des exemples positifs en termes d'impact en dehors du milieu universitaire en termes de recherche car seules les interventions ayant eu un impact ont été sélectionnées. Les conclusions ne peuvent donc pas être généralisées à l'ensemble du portefeuille des deux organisations. L'appréciation pratique de l'évaluabilité a démontré que nombre des interventions non retenues ne visaient pas à générer un impact ou n'ont pas eu d'impact en dehors du milieu universitaire.

Dans l'échantillon d'interventions évalué, les interventions ont toutefois pu augmenter sensiblement le revenu des agriculteurs via les résultats de la recherche et les services de vulgarisation ou améliorer les soins médicaux dispensés à la population générale grâce à une meilleure qualification du personnel médical. Dans ce cadre, il a été démontré qu'il est essentiel que les projets possèdent ou développent des mécanismes de diffusion pour transformer les connaissances en applications et donc, en impacts en dehors de leur institution, comme tel a été le cas dans le cadre de la CUI avec l'Université de Can Tho. L'évaluation a identifié plusieurs mécanismes de diffusion différents, par exemple des partenariats à long terme entre l'université partenaire et les organismes gouvernementaux, la participation des bénéficiaires finaux et des autorités locales concernées tout au long du processus de recherche, une stratégie de diffusion qui comprend des formations pratiques ou des accords de reconnaissance des diplômes dans le domaine de l'éducation.

De plus, les interventions ont également permis d'améliorer la position de l'institution en les transformant en centres de recherche et de technologie – en particulier dans le cas des CUI. Cela a également permis à l'une des universités partenaires analysées, l'Université de médecine Pham Ngoc Thach au Vietnam, considérée dans son rôle d'agent de changement, d'influencer les politiques publiques au niveau national.

5.1.3 Conclusions sur les bourses d'études individuelles de la coopération universitaire belge au développement

L'évaluation conclut que les programmes de bourses individuelles de l'ARES et du VLIR-UOS sont efficaces en termes de création d'impact dans leur pays ou région d'origine, étant donné que les anciens boursiers interviennent en qualité d'agents du changement dans leurs organisations respectives pour relever les défis pertinents afférents au développement. Les anciens boursiers travaillent ainsi dans les domaines pertinents de la coopération belge au développement et des ODD. En raison du design d'évaluation adopté, ces résultats sont en outre fiables et possèdent une validité externe élevée.

De plus, les anciens boursiers occupent des postes influents au sein de leurs organisations respectives en raison des aptitudes et des compétences qu'ils ont acquises dans le cadre des programmes de bourses individuelles de l'ARES et du VLIR-UOS. À cet égard, les anciens boursiers qui retournent chez leur ancien employeur surpassent leurs pairs en termes d'influence au sein de leur organisation à long terme. À court terme, toutefois, les anciens boursiers qui changent d'employeur à leur retour connaissent une augmentation plus rapide de leur influence par rapport à ceux qui retournent chez leur ancien employeur. Néanmoins, les premiers ont, en raison de leur poste d'influence plus élevé, un impact plus important sur la performance de leur organisation. Ceci est toutefois limité à leur sphère d'influence personnelle (par exemple, équipe de projet ou département) au sein de l'organisation et ne s'étend pas à la performance globale de l'organisation.

Dès lors, les programmes de bourses belges fournissent les conditions préalables nécessaires à un programme de bourses d'études efficace : Ils accordent des bourses d'études au groupe cible pertinent et proposent des programmes très satisfaisants, ce qui garantit des taux d'abandon très faibles. De ce fait, ils sont efficaces dans la transmission des connaissances thématiques, des compétences méthodologiques et des compétences non techniques. De même, ils soutiennent efficacement l'établissement de réseaux stables. De l'avis de l'équipe d'évaluation, ce dernier aspect pourrait toutefois être encore amélioré en soutenant des éléments plus pratiques tels que des projets de

recherche propres et des stages afin de renforcer les réseaux universitaires et professionnels.

En conséquence, les boursiers ont mis beaucoup moins de temps à trouver un emploi après l'obtention de leur diplôme que les étudiants qui n'ont pas reçu de bourse de la coopération universitaire belge au développement. Une explication réside dans le fait que les candidats à une bourse d'études du VLIR-UOS et de l'ARES doivent soumettre une lettre de leur employeur qui fournit une garantie de réemploi après l'obtention du diplôme. À cet égard, les bourses individuelles belges connaissent également un taux de retour des participants dans leur pays ou région d'origine beaucoup plus élevé que les programmes de bourses comparables.

En ce qui concerne les relations de genre, l'évaluation conclut que les programmes de bourses belges contribuent efficacement à la promotion professionnelle des femmes. Pourtant, les femmes occupent encore des postes de pouvoir inférieurs à ceux des hommes, ce qui influence leur capacité à agir en tant qu'agents du changement. Cela pourrait s'expliquer par les relations de genre existant dans les pays partenaires de la Belgique. Toutefois, il convient de souligner qu'au cours des dernières années, le nombre de bourses attribuées à des candidats masculins est généralement beaucoup plus élevé qu'aux candidates féminines, ce qui entrave effectivement la transformation des relations entre les sexes dans les pays partenaires.

Toutefois, par rapport aux bourses intégrées, la proportion de personnes qui restent dans la même organisation après l'obtention du diplôme est plus élevée chez les bénéficiaires de bourses intégrées que chez les bénéficiaires de bourses individuelles. Étant donné que les personnes qui restent avec le même employeur surpassent leurs pairs en termes d'influence au sein de leur organisation à long terme, les bourses intégrées ont plus d'impact au niveau institutionnel. Toutefois, les programmes intégrés de bourses d'études ne visent que le monde universitaire et non d'autres secteurs. Par conséquent, les boursiers individuels sont plus enclins à avoir un impact en dehors du milieu universitaire que les boursiers intégrés et complètent ainsi le portefeuille de l'ARES et du VLIR-UOS en élargissant l'impact de leurs instruments.

5.2 Recommandations

L'équipe d'évaluation souligne que les recommandations suivantes concernant les interventions belges dans le domaine de la coopération universitaire sont basées sur les résultats d'un échantillon limité et ont donc une validité externe limitée. Dans le même temps, les recommandations concernant les différents programmes de bourses d'études sont basées sur un échantillon représentatif et un design d'évaluation très robuste et possèdent donc une validité externe élevée.

5.2.1 Recommandations à l'intention du VLIR-UOS et de l'ARES

Recommandations stratégiques

1. *Le VLIR-UOS et l'ARES devraient réévaluer leur approche pour accroître les capacités organisationnelles des institutions partenaires, car il s'agit d'un facteur essentiel de succès pour les changements dans les capacités de recherche et d'éducation des institutions partenaires.*

L'évaluation a montré que les interventions du VLIR-UOS et de l'ARES sont moins efficaces dans le renforcement des capacités organisationnelles des institutions partenaires que dans celui de leurs capacités de recherche et d'éducation. Ces résultats reflètent l'expertise des promoteurs d'intervention belges, qui sont des professeurs enseignants et effectuant des recherches dans une discipline donnée. De plus, pour les organisations partenaires, il est plus facile d'accepter des améliorations académiques dans la recherche et l'éducation que de permettre et d'accepter une intervention

concernant leur gouvernance. En outre, certaines institutions partenaires ont également perçu leurs besoins en termes de renforcement des capacités d'enseignement et de recherche comme particulièrement importants. Dans le même temps, toutefois, l'évaluation a identifié les changements initiés dans les capacités organisationnelles des institutions partenaires comme étant un facteur essentiel de succès pour les changements dans les capacités de recherche et d'éducation des institutions partenaires. Par conséquent, le VLIR-UOS et l'ARES devraient revoir le concept de projets organisationnels afin d'identifier des stratégies pour rendre ces interventions plus efficaces à l'avenir. À cette fin, ils devraient évaluer si les universités belges possèdent les compétences nécessaires pour assurer le renforcement des capacités dans ce domaine, ou si une expertise supplémentaire (par exemple, des experts en développement organisationnel) devrait être recherchée et / ou si de nouvelles modalités de coopération devraient être introduites pour renforcer spécifiquement les capacités organisationnelles des institutions partenaires.

2. *Pour renforcer la diffusion des résultats de la recherche et les impacts sur le développement en dehors du milieu universitaire, le VLIR-UOS et l'ARES devraient donner la priorité à la sélection d'interventions qui ont une stratégie de diffusion solide.*

L'évaluation a révélé que les interventions visant à soutenir les capacités de recherche des établissements partenaires réussissent à renforcer l'infrastructure de recherche et à développer les capacités des professeurs des établissements partenaires en termes de recherche ainsi que leur capacité de recherche en éducation par le biais de l'enseignement fondé sur la recherche. Elles contribuent ainsi avec succès à améliorer la qualité de l'enseignement ainsi que la quantité et la qualité de la recherche produite par les institutions partenaires. Toutefois, l'évaluation a également démontré que la diffusion des résultats de la recherche reste largement confinée au monde universitaire, ce qui limite les impacts en termes de développement. Tel est même le cas pour les interventions qui mettent l'accent sur l'obtention d'impacts en dehors du milieu universitaire dans leurs propositions. À cet égard, l'évaluation a montré que les promoteurs d'intervention donnent la priorité aux objectifs académiques, car cela favorise le développement de leur carrière et correspond au domaine dans lequel ils ont le plus d'expertise. Pour garantir que les interventions renforçant les capacités de recherche des institutions partenaires engendrent également des impacts sur le développement en dehors du milieu universitaire, le VLIR-UOS et l'ARES devraient donc porter une attention accrue à cet aspect dans le processus de sélection des interventions. Premièrement, ils devraient veiller à ce que les propositions de projets dans ce domaine formulent une stratégie solide pour la diffusion des résultats en dehors du milieu universitaire, soit au niveau des bénéficiaires, soit au niveau des politiques. Cette diffusion devrait aller au-delà d'un processus de restitution ponctuel, et devrait idéalement impliquer un processus participatif qui implique les décideurs politiques et/ou les bénéficiaires finaux tout au long du processus de recherche ainsi que dans le développement et la révision des programmes dans le cas d'interventions axées sur le renforcement des capacités éducatives. Cela devrait en outre garantir que la diffusion des résultats de la recherche au niveau des bénéficiaires finaux comprenne une approche multiplicatrice, dans laquelle les membres du groupe cible sont incités à diffuser les résultats de la recherche auprès de leurs pairs. Deuxièmement, les organisations de coordination devraient envisager de renforcer cet aspect en l'incorporant comme élément obligatoire des propositions d'intervention dans le domaine de la recherche. Afin de renforcer davantage la redevabilité à cet égard, le VLIR-UOS et l'ARES pourraient envisager de demander que les propositions de projet allouent, dans les propositions, un budget spécifique pour les mesures de diffusion.

3. *L'ARES devrait obtenir un mandat de sa direction pour réviser les exigences concernant la planification axée sur l'impact envers les universités dans le processus de proposition, et pour fournir un soutien adéquat aux universités afin qu'elles adhèrent à ces exigences, car les faiblesses dans la planification et le S&E*

génèrent des défis relatifs à l'évaluabilité de la coopération universitaire belge au développement.

L'évaluation a démontré que la qualité de la planification, y compris la mise en place d'un système de S&E, a de fortes implications pour l'évaluabilité des interventions. À cet égard, les interventions soumises à cette évaluation ont montré des faiblesses significatives, en dépit de la qualité de la planification axée sur l'impact et de l'élaboration des systèmes de S&E. Pour continuer à améliorer l'évaluabilité des interventions, l'équipe d'évaluation recommande que l'ARES ajuste ses exigences envers les universités en ce qui concerne la planification orienté vers les impacts dans les propositions de projet. Pour s'assurer que des normes plus élevées produisent les effets souhaités en termes d'évaluabilité, il est nécessaire que les universités bénéficient d'un soutien adéquat dans l'application de ces normes. Pour qu'un changement significatif se produise, l'engagement de la direction de l'ARES est nécessaire. Ces décisions doivent donc être prises au niveau stratégique avant de confier au département de S&E la mise en œuvre opérationnelle.

Plus spécifiquement, le VLIR-UOS a entrepris au cours des dernières années une refonte de son système de S&E, qui couvrait la plupart des points mentionnés dans cette évaluation (voir également les recommandations opérationnelles 1 à 3). Dès lors, cette recommandation stratégique et ses recommandations opérationnelles ultérieures portent en particulier sur l'ARES.

4. *Pour renforcer le développement des réseaux de boursiers, les programmes de bourses devraient être adaptés pour inclure davantage d'exercices pratiques, de projets de recherche indépendants et de stages.*

Les différents programmes de bourses d'études individuelles parviennent à transmettre aux participants des connaissances thématiques, des compétences méthodologiques et des compétences non techniques (soft skills). Cela contribue à l'avancement professionnel des boursiers. Ils gagnent également en influence sur leur lieu de travail, ce qui leur permet de professionnaliser les organisations pour lesquelles ils travaillent dans leur sphère d'influence. Toutefois, du point de vue de l'équipe d'évaluation, les programmes de bourses tireraient profit d'une plus grande attention portée aux mesures contribuant au développement des réseaux, car ces derniers jouent un rôle crucial en qualité de multiplicateur et d'agent du changement. À cet égard, l'équipe d'évaluation recommande spécifiquement l'inclusion d'exercices pratiques, de projets de recherche indépendants et de stages dans les programmes de bourses afin de favoriser le développement de réseaux universitaires et professionnels.

5. *Le VLIR-UOS et l'ARES devraient maintenir l'exigence imposée aux candidats aux programmes de bourses d'études de fournir une lettre de leur employeur qui garantit le réemploi après l'obtention du diplôme et devraient envisager de la renforcer, car elle s'est avérée être un outil précieux pour la réintégration professionnelle des bénéficiaires de bourses d'études.*

L'évaluation a démontré que la durée nécessaire aux bénéficiaires de programmes de bourses individuelles pour trouver un emploi à la fin de leurs études est plus courte que pour le groupe témoin. Un des facteurs qui y contribue réside dans le fait que les candidats aux bourses de la coopération universitaire belge au développement doivent fournir une lettre de leur employeur garantissant le réemploi après l'obtention du diplôme. De plus, l'évaluation a montré qu'à long terme, les boursiers qui sont retournés chez leur ancien employeur après l'obtention de leur diplôme gagnent davantage en influence au sein de leur organisation que ceux qui ne sont pas fidèles à leur employeur. L'exigence de la remise de cette lettre au moment de la demande est donc un instrument utile. Par conséquent, les organisations de coordination devraient maintenir cette exigence. En outre, elles devraient également envisager de renforcer cette exigence, qui n'est pas appliquée de manière universelle à l'heure actuelle. Toutefois, lors de l'examen de cette option, le VLIR-UOS et l'ARES devraient également garder à

l'esprit que le fait de rendre cette exigence obligatoire exclut potentiellement les candidats talentueux qui n'ont pas d'emploi au moment de la demande ou que l'employeur ne soutient pas. De plus, le VLIR-UOS doit analyser le type de programmes de master pouvant être soumis à cette obligation, car le VLIR-UOS propose également, outre des masters professionnels, des masters initiaux pour lesquels les étudiants n'ont généralement pas d'une expérience professionnelle.

6. *Le VLIR-UOS et l'ARES devraient établir des mécanismes spécifiques pour exercer une influence sur les relations existantes entre les sexes et sur l'égalité des chances afin de renforcer encore la contribution de la coopération universitaire belge au développement dans la promotion de la femme.*

L'évaluation a montré que les femmes bénéficient des interventions de la coopération universitaire belge au développement ainsi que des programmes de bourses individuelles. Toutefois, aucun mécanisme explicite n'a été mis en place pour que les interventions ou les bourses individuelles contribuent à transformer la dynamique de genre existante et contribuent à l'égalité des chances dans les pays partenaires. Cela serait toutefois pertinent, car, dans certains pays partenaires, les femmes sont encore fortement sous-représentées dans le monde universitaire. L'équipe d'évaluation recommande donc que le VLIR-UOS et l'ARES élaborent des politiques explicites pour contribuer à compenser les déséquilibres existants entre les sexes.

7. *Le VLIR-UOS et l'ARES devraient continuer à axer la coopération universitaire au développement sur des sujets pertinents et à l'aligner en temps opportun et stratégiquement sur les priorités des partenaires, car cela s'est avéré être un facteur de succès majeur pour obtenir des impacts.*

L'évaluation a démontré qu'un facteur clé de succès dans le renforcement des capacités de recherche et éducatives des institutions partenaires résidait dans leur pertinence. De plus, les bourses individuelles sont très pertinentes, ce qui induit que d'anciens boursiers travaillent dans les domaines de la coopération belge au développement et des ODD. La coopération universitaire belge au développement devrait donc continuer à se concentrer sur des sujets pertinents et les interventions devraient continuer à s'aligner sur les priorités institutionnelles, nationales et régionales des universités partenaires et des pays partenaires. De plus, une attention particulière devrait être portée à la valeur ajoutée du soutien belge dans un contexte donné.

<u>Recommandations opérationnelles</u>

1. *Une faiblesse spécifique en termes d'évaluabilité réside dans l'absence d'une théorie du changement et d'indicateurs de qualité dans les propositions d'intervention. Il convient donc de revoir le format des propositions d'intervention afin de rendre ces éléments obligatoires.*

Les défis en termes d'évaluabilité découlent en grande partie du manque d'orientation sur l'impact et de la mise en place de systèmes de S&E appropriés dans la planification des interventions. L'instrument approprié pour que l'ARES améliore la qualité à cet égard consiste à ajuster les exigences dans le format des propositions d'intervention. Plus précisément, l'équipe d'évaluation recommande de convertir l'élaboration d'une théorie du changement en une composante obligatoire d'une proposition d'intervention. De plus, une distinction claire entre les outputs, les outcomes et les impacts prévus devrait être obligatoire. En outre, la formulation d'indicateurs répondant à des critères de qualité (CREAM ou SMART) et allant au-delà du niveau des outputs devrait être obligatoire. Enfin, il conviendrait d'exiger que les propositions d'intervention contiennent des données de ligne de base sur les indicateurs formulés.

2. *Étant donné que la coopération des parties prenantes impliquées dans les interventions est essentielle pour l'évaluabilité, l'ARES devrait s'assurer que les*

universités comprennent la raison pour laquelle il est nécessaire d'améliorer la focalisation sur l'impact au stade de la planification. Elle devrait également veiller à ce que les universités soient équipées afin de satisfaire à des normes plus élevées.

L'évaluation a démontré que la coopération des parties prenantes impliquées dans les interventions est un facteur majeur qui influence l'évaluabilité. Étant donné qu'elles sont celles qui connaissent les objectifs de leurs interventions, l'élaboration d'une théorie du changement et d'indicateurs et, plus tard, l'établissement de rapports à leur sujet, dépendent de leur contribution. L'ARES devrait donc encourager leur volonté de participer à ce processus à plusieurs niveaux. Premièrement, l'ARES devrait s'assurer que les universités comprennent que des normes plus élevées en termes de planification axée sur l'impact et de suivi et d'évaluation augmentent non seulement l'évaluabilité, mais sont également, en fin de compte, un moyen d'obtenir un plus grand impact dans les interventions. Deuxièmement, les universités devraient recevoir un soutien adéquat pour répondre à des normes accrues en termes de planification axée sur l'impact au stade de la formulation d'une intervention. Pour ce faire, l'ARES devrait élaborer un manuel simple expliquant la raison d'être de l'introduction de nouvelles normes et la façon de les appliquer. Troisièmement, l'ARES devrait désigner une personne pouvant aider les universités à répondre aux questions relatives au S&E axé sur l'impact au stade de la planification.

3. *Étant donné que la coopération des parties prenantes impliquées dans la mise en œuvre des interventions est essentielle pour l'évaluabilité, l'ARES devrait prendre des mesures pour s'assurer que les universités partenaires s'engagent à soutenir les efforts d'évaluation.*

Si la coopération des universités au stade de la planification des interventions est un élément clé de l'évaluabilité, il en va de même pour leur coopération au stade de l'évaluation proprement dite. À cet égard, l'équipe d'évaluation nécessite le feed-back et l'aide des parties prenantes pour s'assurer que les instruments de collecte de données permettent de saisir adéquatement les impacts escomptés et de fournir un accès aux bénéficiaires et aux acteurs externes. Si les efforts d'évaluation reposent uniquement sur la motivation intrinsèque des parties prenantes à soutenir une évaluation, cela induit le risque d'un biais de sélection. Par conséquent, l'ARES devrait imposer aux promoteurs de projets de déclarer leur volonté de soutenir une évaluation dans le cadre de la proposition d'intervention. De plus, chaque proposition de projet devrait définir un calendrier adéquat pour une évaluation d'impact, car l'hétérogénéité des interventions et de leurs théories du changement signifie que des calendriers différents peuvent être appropriés pour observer les impacts dans des contextes différents. Enfin, l'ARES devrait également envisager d'impliquer les hiérarchies des institutions partenaires afin de garantir un engagement dans un effort d'évaluation. Par exemple, le recteur d'une université partenaire pourrait être systématiquement informé d'une évaluation à venir et invité à s'assurer que les parties prenantes impliquées dans l'intervention soutiennent l'évaluation. Étant donné que de nombreuses universités partenaires sollicitent plus d'une fois le financement de la coopération universitaire belge au développement, l'implication de la hiérarchie peut contribuer à une meilleure coopération des parties prenantes impliquées dans l'intervention, car cela pourrait éclairer la décision afférente à la coopération future.

4. *Le VLIR-UOS et l'ARES devraient envisager d'introduire l'indice de développement des capacités comme élément à inclure dans les propositions d'intervention afin d'établir une ligne de base au début de chaque intervention, et utiliser cette ligne de base pour le S&E, car elle s'est avérée être un outil précieux pour mesurer les changements au niveau des institutions partenaires.*

L'indice de développement des capacités élaboré pour cette évaluation a été un instrument précieux pour mesurer les changements dans les capacités clés des institutions partenaires avant et après les interventions. Il a été particulièrement utile

pour analyser si les interventions ont induit un changement durable au niveau institutionnel ou si elles n'ont renforcé les capacités que pendant la durée de l'intervention. De plus, l'approche a permis de comparer le développement de départements soutenus par la coopération universitaire belge au développement avec d'autres départements de la même université qui ne l'étaient pas. Toutefois, une des faiblesses afférentes à l'application de l'outil dans le cadre de la présente évaluation résidait dans le fait qu'il fallait reconstruire la ligne de base, ce qui pouvait entraîner un biais de rappel. Une autre faiblesse réside dans le fait qu'il n'existe actuellement aucune approche généralement admise sur la façon de traiter les différents points de vue des répondants et des évaluateurs. Afin de renforcer l'évaluabilité de la coopération universitaire au développement, l'équipe d'évaluation propose donc que le VLIR-UOS et l'ARES envisagent d'introduire l'ICD comme élément à inclure dans les propositions d'intervention afin d'établir une ligne de base au début de chaque intervention et de l'utiliser comme base de référence pour le suivi et l'évaluation ultérieurs. De plus, une approche commune devrait être élaborée sur la manière de traiter les différents points de vue entre les évaluateurs et les répondants. À cet effet, les questionnaires ICD développés pour cette évaluation devraient être adaptés dans un format plus court et général qui n'est pas adapté à une intervention individuelle, mais qui est applicable à toutes les interventions visant à renforcer les capacités de recherche et éducatives des institutions partenaires. De plus, lors de la représentation des résultats de l'IDC, les valeurs minimales et maximales devraient être communiquées.

5.2.2 Recommandations à la DGD

1. *La DGD devrait continuer à financer les bourses tant intégrées qu'individuelles, car elles sont complémentaires et ont des répercussions à l'intérieur et à l'extérieur du milieu universitaire.*

L'évaluation a démontré que les bourses intégrées et individuelles ont des impacts, bien qu'elles poursuivent des objectifs différents. À cet égard, les bourses intégrées dans les interventions ont une forte valeur ajoutée en renforçant les capacités d'enseignement et de recherche des universités partenaires, étant donné que les anciens boursiers restent très souvent membres du corps professoral des établissements partenaires. Dans le même temps, les bénéficiaires de bourses individuelles contribuent également à professionnaliser les organisations qui les emploient. Étant donné que, in fine, ils travaillent également en dehors du milieu universitaire, par exemple dans des institutions gouvernementales, des organisations de la société civile ou dans le secteur privé, ils sont plus enclins à avoir un impact sur le développement dans ces secteurs. Par conséquent, les deux types de bourses se complètent l'une l'autre et la DGD devrait continuer à financer les deux types.

2. *La DGD devrait continuer à financer la CUI et les projets, car le portefeuille existant d'interventions VLIR-UOS et ARES s'est avéré être dûment adapté pour obtenir des impacts au niveau individuel et institutionnel.*

L'évaluation a démontré que les projets et les interventions sont parvenus à renforcer les capacités des institutions partenaires et, dans une certaine mesure, ont contribué aux impacts du développement en dehors du milieu universitaire. Il s'agit d'instruments différents qui se complètent dûment, puisque les projets visent des changements au niveau des départements dans un domaine spécifique, alors que les CUI apportent un soutien global à plus long terme à l'ensemble d'une université. Compte tenu des complémentarités entre les deux types d'intervention, la DGD devrait continuer à les financer.

3. *La coopération universitaire belge au développement est efficace dans le renforcement des capacités de recherche et d'enseignement des institutions partenaires, mais est plus faible dans le renforcement de leurs capacités organisationnelles. La DGD devrait donc engager un dialogue stratégique avec le*

VLIR-UOS et l'ARES afin de définir la manière permettant de renforcer plus efficacement les capacités organisationnelles dans les interventions futures et de déterminer les ressources à allouer dans ce domaine – (Voir également la première recommandation stratégique formulée au VLIR-UOS et à l'ARES).

L'évaluation a démontré que les interventions du VLIR-UOS et de l'ARES sont comparativement plus faibles pour ce qui concerne le renforcement des capacités organisationnelles des institutions partenaires, mais dans le même temps, le renforcement des capacités organisationnelles a été identifié comme un facteur de succès pour l'augmentation des capacités de recherche et d'enseignement dans les institutions partenaires. Par conséquent, la DGD devrait entamer un dialogue sur une réponse adéquate à ce constat avec les organisations coupoles. À cette fin, la DGD, conjointement avec l'ARES et le VLIR-UOS, devrait examiner si les universités belges disposent de l'expertise nécessaire pour assurer le développement des capacités en matière de renforcement des capacités organisationnelles et, si nécessaire, explorer d'autres sources d'expertise (par exemple, des experts en développement organisationnel) et/ou développer de nouvelles modalités pour renforcer les capacités organisationnelles.

4. *La DGD devrait continuer à offrir aux institutions et aux individus la possibilité de recevoir plusieurs fois des fonds de la coopération universitaire belge au développement, car cela s'est avéré être un facteur de succès en termes de durabilité des impacts.*

L'évaluation a démontré que l'approche par portefeuille du VLIR-UOS et de l'ARES, ainsi que la possibilité pour les particuliers et les institutions de recevoir des fonds plus d'une fois, influe positivement sur la durabilité des impacts obtenus par la coopération universitaire belge au développement. Tout d'abord, la possibilité de tâter le terrain pour une coopération via un projet, puis d'élargir le champ de la coopération, est utile pour tester et solidifier les partenariats. Deuxièmement, la possibilité de faire un phasing out progressif des CUI avec des projets permet de consolider les résultats au niveau institutionnel. Troisièmement, des bourses spécialement conçues pour permettre aux bénéficiaires d'interventions de finaliser leur doctorat ou de faire un post-doctorat pour lancer leur carrière académique dans de bonnes conditions dans leur pays d'origine contribuent à prévenir la fuite des cerveaux. Cela permet également de renforcer durablement les institutions. La DGD devrait donc continuer à permettre au VLIR-UOS et à l'ARES de financer les mêmes institutions et individus plus d'une fois.

5.2.3 Recommandations au SES

1. *Le SES devrait adopter la définition de l'impact développée pour cette évaluation, car elle s'est avérée être une base solide pour évaluer les interventions de la coopération universitaire belge au développement.*

L'absence d'une définition claire des impacts dans le domaine de la coopération universitaire belge au développement a constitué un défi pour l'évaluabilité. Toutefois, la définition élaborée dans le contexte de la présente évaluation a bien fonctionné, et les différentes parties prenantes concernées ont pu s'y rallier. Ces définitions devraient donc être adoptées par le SES.

2. *Le SES devrait utiliser l'approche de Stern et al (2012) pour choisir le design d'évaluation le plus approprié dans un contexte donné pour les évaluations futures, car il a pu être démontré dans cette évaluation que cette approche permet de répondre à plus d'une question d'impact tout en étant sensible aux considérations de rapport coût-bénéfice.*

L'évaluation a démontré que les interventions de la coopération universitaire belge au développement et leurs théories du changement sont très hétérogènes. Par conséquent, il n'existe pas de design d'évaluation universel. L'approche d'évaluation de Stern et al (2012), qui consiste à choisir le design d'évaluation le plus approprié dans un contexte donné et à combiner des designs et des méthodes chaque fois que cela est possible afin d'accroître la fiabilité des résultats de l'évaluation, a été un succès dans cette évaluation. L'avantage de la combinaison de différents modèles d'évaluation résidait dans le fait qu'il était possible de répondre à différentes questions d'évaluation liées à l'impact. En plus d'augmenter la fiabilité des résultats d'évaluation, la combinaison de différentes approches d'inférences causales a permis non seulement d'analyser si les impacts ont été atteints, mais également de comprendre les mécanismes spécifiques qui permettent (ou empêchent) le développement des impacts. Ainsi, l'approche modulaire s'est construite sur l'utilisation de méthodes mixtes qui sous-tendaient les précédentes évaluations d'impact commandées par le SES, alors qu'en comparaison avec les conceptions d'évaluation « classiques », elle a une valeur ajoutée non seulement en termes de responsabilisation, mais également d'apprentissage. En outre, cette approche a permis d'adapter les modèles d'évaluation respectifs en fonction des considérations de rapport coût-bénéfice. Par conséquent, le SES devrait adopter cette approche dans les évaluations futures afin de pondérer les différents degrés de rigueur par rapport aux coûts d'une évaluation, et opter pour des designs d'évaluation qui représentent un équilibre approprié entre les deux. Lors de l'utilisation de ce type d'approche, le SES devrait également s'intéresser à l'analyse des explications alternatives possibles pour les outcomes et les impacts observés, car cela augmentera la rigueur des évaluations futures.

Liste des annexes

Annexe A : Annexe au rapport final

- A.1 Termes de référence
- A.2 Bibliographie
- A.3 Grilles d'évaluation
    - A.3.1 Grille d'analyse générale – interventions
    - A.3.2 Grille d'analyse – bourses individuelles
    - A.3.3 Grille d'analyse – indice de développement des capacités

Annexe B : Rapport de démarrage

Annexe C : Rapports pays

- C.1 Rapport pays Bénin
- C.2 Rapport pays Éthiopie
- C.3 Rapport pays Vietnam ARES
- C.4 Rapport pays Vietnam VLIR-UOS

© SPF Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au développement

Juillet 2018

Impression : Service Imprimerie SPF

Numéro d'évaluation S4/2016/01

Dépôt légal : 0218/2018/022

Ce document est disponible en format PDF en néerlandais, français et anglais sur le site https://diplomatie.belgium.be/fr/politique/cooperation_au_developpement/nos_methodes_de_travail/service_evaluation_speciale/ ou auprès du Service de l'Évaluation spéciale.

Le rapport sera cité comme suit :

Service de l'Évaluation spéciale de la Coopération belge au développement/SES (2018), *Évaluation de l'impact de la Coopération universitaire belge au développement. Leçons sur l'évaluabilité des partenariats institutionnels et des bourses d'études,* Service public fédéral Affaires étrangères, Commerce extérieur et Coopération au développement, Bruxelles.