



L'apprentissage comme levier d'appropriation de l'évaluation des programmes psychosociaux par les communautés LGBTQ2I au Cameroun : une approche dynamique fondée sur la théorie du programme

Learning as a Lever for the Appropriation of Psychosocial Program Evaluation by LGBTQ2I Communities in Cameroon: A Dynamic Approach Based on Program Theory

MEZAMA MINKA Pierre

Doctorant

Université Internationale Ibéro Américaine

Département de projet

Mexique

ATAHUALPA Sosa-López

Enseignant chercheur

Université Internationale Ibéro Américaine

Département de projet

Mexique

Date de soumission : 12/01/2026

Date d'acceptation : 15/02/2026

Pour citer cet article :

MEZAMA M. P. & ATAHUALPA S.L (2026) «L'apprentissage comme levier d'appropriation de l'évaluation des programmes psychosociaux par les communautés LGBTQ2I au Cameroun : une approche dynamique fondée sur la théorie du programme», Revue Internationale du chercheur «Volume 7 : Numéro 1» pp : 830- 856

Résumé

Cette étude analyse l'effet d'une phase d'apprentissage intégrée dans une démarche d'évaluation dynamique sur la capacité des personnes LGBTQ2I au Cameroun à comprendre, s'approprier et restituer les éléments d'un programme psychosocial les concernant. Mobilisant la théorie du programme comme cadre structurant et un schéma expérimental en trois temps (test initial – apprentissage – re-test), la recherche a combiné des données quantitatives (tests du χ^2 , indice de V de Cramer) et qualitatives (analyse thématique de verbatims). Les résultats montrent une progression significative de la compréhension (38 % à 76 %), de l'appropriation (32 % à 65 %) et surtout de la restitution (28 % à 74 %), avec des effets moyens à forts. Les analyses qualitatives confirment ces tendances en soulignant l'apport des supports pédagogiques, l'importance du travail collectif et le renforcement des capacités de plaidoyer. L'étude démontre ainsi que l'introduction d'une phase d'apprentissage constitue un levier méthodologique efficace et équitable, réduisant les inégalités sociodémographiques initiales tout en favorisant la justice cognitive et l'autonomisation communautaire.

Mots clés : personnes LGBTQ2I ; évaluation dynamique ; théorie du programme ; apprentissage ; implication communautaire.

Abstract

This study examines the effect of an embedded learning phase within a dynamic evaluation framework on the ability of LGBTQ2I communities in Cameroon to understand, appropriate, and restate elements of a psychosocial program. Drawing on program theory as a structuring framework and employing a three-stage experimental design (initial test – learning – re-test), the research combined quantitative analysis (chi-square tests, Cramer's V) with qualitative insights from thematic analysis of participant narratives. Findings reveal significant improvements in comprehension (38% to 76%), appropriation (32% to 65%), and especially restitution (28% to 74%), with effect sizes ranging from moderate to strong. Qualitative data highlight the role of pedagogical tools, interactive group learning, and enhanced advocacy capacity. Overall, the study demonstrates that integrating a learning phase is an effective and equitable methodological lever, reducing sociodemographic disparities while promoting cognitive justice and community empowerment.

Keywords : LGBTQ2I persons ; dynamic evaluation ; program theory ; learning ; community involvement.

Introduction

L'évaluation des programmes psychosociaux occupe une place croissante dans les sciences sociales et la santé publique, non seulement comme outil de mesure des résultats, mais également comme espace de dialogue, de participation et de transformation sociale (Mertens, 2009 ; Greene, 2013). Cette évolution traduit une exigence accrue d'utilité sociale des évaluations, entendue comme leur capacité à être comprises, appropriées et mobilisées par les populations concernées (Delahais et al., 2021).

Dans le contexte camerounais, cette exigence revêt une importance particulière pour les communautés LGBTQ2I, confrontées à des discriminations sociales, institutionnelles et juridiques persistantes qui limitent leur participation effective aux processus décisionnels, y compris dans la conception et l'évaluation des programmes psychosociaux qui les concernent (Altman et al., 2012 ; Chambers & Brodie, 2023). Dans de tels environnements, les dispositifs évaluatifs risquent de reproduire des rapports asymétriques de pouvoir, où les bénéficiaires demeurent relégués à un rôle passif de fournisseurs d'informations.

Les approches participatives et transformatives ont pourtant cherché à corriger ces asymétries en promouvant l'implication active des bénéficiaires dans les processus évaluatifs (Cousins & Whitmore, 1998 ; Mertens, 2015). Toutefois, plusieurs travaux montrent que cette participation reste fréquemment formelle ou symbolique, notamment lorsque les bénéficiaires peinent à s'approprier les cadres techniques de l'évaluation, tels que la théorie du programme, les cadres logiques ou les chaînes de résultats (Bamberger, 2012).

Cette difficulté révèle une lacune scientifique centrale : si la participation est souvent pensée comme une condition suffisante de l'appropriation, les dimensions cognitives et pédagogiques de cette appropriation sont rarement interrogées. Or, l'absence de médiation éducative adaptée limite la capacité des bénéficiaires à comprendre la logique des interventions, à relier celle-ci à leur expérience vécue et à restituer de manière critique les mécanismes d'action des programmes. En conséquence, l'évaluation peine à remplir pleinement sa fonction émancipatrice et risque de reconduire des formes d'injustice épistémique (Fricker, 2007).

Face à cette insuffisance, la présente étude mobilise une articulation entre la théorie du programme (Chen, 1990 ; Weiss, 1995) et l'évaluation dynamique, inspirée des travaux de Vygotsky (1978) et Feuerstein (1980).

Alors que la théorie du programme vise à expliciter les chaînes causales reliant intrants, activités et résultats, l'évaluation dynamique introduit une phase d'apprentissage permettant de révéler le potentiel d'éducabilité des participants et de réduire les biais liés aux inégalités socioculturelles (Lidz, 1991 ; Ouali, 2013).

La question centrale qui guide cette recherche est donc la suivante : **dans quelle mesure l'intégration d'une phase d'apprentissage dans un dispositif d'évaluation dynamique renforce-t-elle la capacité des personnes LGBTQ2I au Cameroun à comprendre, s'approprier et restituer la logique d'un programme psychosocial ?**

L'apport de cette recherche est double. Sur le plan méthodologique, elle propose un modèle d'évaluation intégrant explicitement une phase d'apprentissage comme médiation entre la technicité des outils évaluatifs et l'appropriation communautaire, contribuant ainsi à enrichir les approches hybrides articulant rigueur post-positiviste et visée transformative (Mezama & Atahualpa, 2025). Sur le plan analytique et social, elle apporte des éléments empiriques montrant que l'apprentissage peut constituer un levier de réduction des inégalités cognitives, favorisant la reconnaissance des savoirs expérientiels et l'autonomisation des communautés marginalisées dans les processus évaluatifs (Nkengasong et al., 2021 ; Tchouaket et al., 2022). Le renouvellement dans la recherche constitue donc un levier de développement incontournable comme le montre Yerima (2025) avec la dynamique des progrès par la poésie générée par l'intelligence artificielle qui dépassent les approches strictement techniques ou positivistes de l'analyse du discours.

1. Cadre théorique

1.1. La théorie du programme : entre rigueur causale et transparence critique

La théorie du programme, développée par Chen (1990) et approfondie par Weiss (1995), constitue aujourd'hui l'un des cadres les plus mobilisés en évaluation. Elle vise à clarifier les liens entre intrants, activités, résultats intermédiaires et effets finaux d'une intervention. Chen met particulièrement l'accent sur la modélisation des mécanismes causaux, considérant qu'un programme doit être représenté sous forme de chaîne logique testable empiriquement. Weiss, pour sa part, souligne que tout programme repose sur des hypothèses, croyances et postulats normatifs qui doivent être rendus visibles afin de garantir la transparence et la légitimité de l'action.

Cette distinction illustre deux visions complémentaires de la rigueur : l'une, centrée sur la cohérence structurelle ; l'autre, sur la transparence critique.

Dans les interventions psychosociales destinées aux minorités sexuelles et de genre, cette double exigence est cruciale. D'une part, rendre lisible la logique d'un programme facilite son suivi et sa communication auprès des acteurs communautaires. D'autre part, dévoiler les présupposés normatifs permet d'identifier les biais qui risquent de reconduire des formes de stigmatisation ou d'exclusion. Ainsi, la théorie du programme ne se limite pas à un outil technique de planification : elle devient un instrument critique révélant les tensions entre rationalités institutionnelles et expériences vécues (Donaldson, 2007).

Toutefois, une limite importante réside dans la complexité cognitive de ces schémas logiques. Les cadres logiques, diagrammes causaux ou modèles d'impact sont généralement conçus pour les bailleurs et les planificateurs, mais restent peu accessibles aux bénéficiaires peu familiers avec ces outils (Bamberger, 2012). Cela pose la question de leur appropriation effective par les communautés marginalisées.

1.2. L'évaluation dynamique : du constat statique au potentiel d'éducabilité

Face à ces limites, l'évaluation dynamique offre une perspective complémentaire. Inspirée des travaux de Vygotsky (1978) et de sa notion de zone proximale de développement, elle repose sur l'idée que les capacités d'un individu se révèlent pleinement à travers l'interaction sociale et l'accompagnement pédagogique. Feuerstein (1980) prolonge cette perspective avec la médiation cognitive : il ne s'agit pas de mesurer uniquement ce que les individus savent déjà, mais d'évaluer leur potentiel d'apprentissage lorsqu'ils bénéficient d'un soutien adapté.

Cette approche déplace la focale : là où l'évaluation classique capture un niveau statique de performance, l'évaluation dynamique observe un processus évolutif. Elle reconnaît que les inégalités scolaires, sociales ou linguistiques masquent souvent le potentiel réel des participants. Dans ce sens, elle devient un instrument de justice cognitive (Fricker, 2007), puisqu'elle révèle des capacités occultées par des conditions structurelles défavorables.

Comparée à la théorie du programme, qui structure l'intervention en amont, l'évaluation dynamique se concentre sur la transformation possible des acteurs en cours de processus. L'articulation des deux cadres est ici décisive : clarifier la logique d'action d'un programme est indispensable, mais donner aux bénéficiaires les moyens de l'apprendre, de se l'approprier et de la restituer constitue un pas supplémentaire vers l'égalité et l'empowerment.

1.3. Les approches participatives et transformatives : de la collaboration à la justice sociale

L'évolution de l'évaluation a également été marquée par l'émergence des approches participatives et transformatives.

Pour Cousins et Whitmore (1998), l'implication des bénéficiaires dans l'évaluation ne relève pas seulement d'une exigence éthique, mais améliore la pertinence et la validité des résultats. Loin de réduire la participation à une simple consultation, ces auteurs mettent en avant son potentiel méthodologique et pratique.

Mertens (2009, 2015), quant à elle, franchit une étape supplémentaire avec la « transformative evaluation », qui affirme explicitement la finalité politique de l'évaluation : redistribuer le pouvoir et promouvoir la justice sociale. Là où l'approche participative insiste sur l'adaptation contextuelle et la collaboration, l'approche transformative revendique la nécessité de lutter contre les rapports de domination et d'exclusion. Ces deux orientations, loin de s'opposer, sont en réalité complémentaires : l'une fournit les moyens pratiques de l'implication, l'autre lui assigne une finalité normative.

Dans le contexte des communautés LGBTQ2I au Cameroun, cette complémentarité prend tout son sens. La participation permet d'adapter les outils et les indicateurs aux réalités vécues ; la visée transformative garantit que l'évaluation ne se limite pas à une collecte de données, mais contribue à un processus de reconnaissance et d'émancipation. C'est dans cette perspective que (Mezama & Atahualpa, 2025) ont proposé une évaluation hybride, articulant rigueur post-positiviste et transformation sociale. Notre étude s'inscrit dans ce prolongement, en montrant concrètement comment une phase d'apprentissage peut servir de médiation entre technicité méthodologique et empowerment communautaire.

1.4. La justice cognitive : un horizon transversal

La notion de justice cognitive, introduite par Fricker (2007), fournit un horizon transversal pour comprendre les enjeux soulevés. Elle rappelle que les injustices ne sont pas seulement matérielles ou sociales, mais aussi épistémiques : certaines voix sont systématiquement disqualifiées, certains savoirs ignorés. Dans ce cadre, l'enjeu de l'évaluation n'est pas seulement d'améliorer les programmes, mais de reconnaître la valeur des savoirs produits par les bénéficiaires.

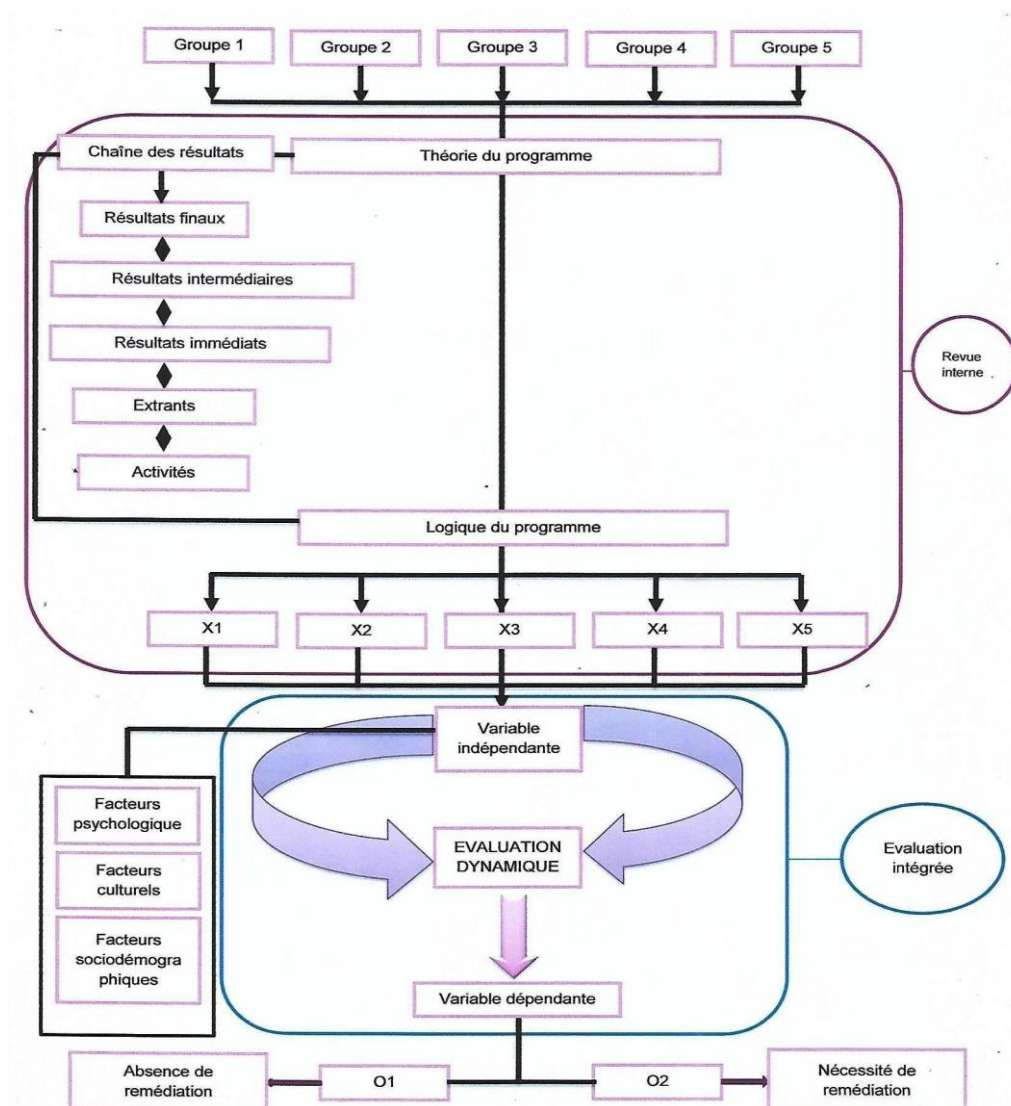
Introduire une phase d'apprentissage répond à cette exigence. Elle permet aux participants de comprendre les logiques d'intervention et de les restituer de manière collective. Cette restitution n'est pas un simple exercice technique : elle constitue un acte politique de reconnaissance, par lequel des groupes marginalisés deviennent producteurs de savoirs légitimes. L'évaluation se transforme ainsi en espace de réparation des injustices épistémiques et de construction de citoyenneté cognitive.

1.5. Une articulation intégrée des référentiels

Ainsi, la théorie du programme fournit la rigueur et la structuration logique ; l'évaluation dynamique met en lumière le potentiel éducatif des participants ; les approches participatives et transformatives assignent une finalité sociale et politique à l'évaluation ; et la justice cognitive en trace l'horizon normatif.

Notre recherche ne se limite pas à juxtaposer ces référentiels, mais cherche à les articuler dans un cadre intégré. C'est précisément cette combinaison qui permet de répondre au défi central : faire de l'évaluation un espace à la fois de rigueur scientifique, d'apprentissage partagé et de transformation sociale. La combinaison raisonnée de ces dimensions nous conduit à élaborer une architecture d'évaluation à la fois conceptuellement cohérente, empiriquement soutenable et méthodologiquement alignée sur les standards contemporains de l'évaluation des programmes, et débouche sur le schéma présenté ci-après.:

Figure 1. Récapitulatif de la grille d'évaluation par triangulation des modèles post-positiviste et de la transformation sociale appliquée à notre recherche : modèle quasi-expérimental



Grille de triangulation post-positiviste et de transformation sociale appliquée à l'étude. Architecture intégrée combinant théorie du programme, analyse contextuelle et modalité Test-Apprentissage-Re-test (TAR).

Source : Notre conception

Cette figure articule la théorie du programme et l'évaluation dynamique dans une perspective intégrée. La théorie du programme permet d'explicitier la logique causale reliant les composantes du programme psychosocial (intrants, activités, résultats), rendant ainsi visibles les hypothèses d'action sous-jacentes (Chen, 1990 ; Weiss, 1995).

Toutefois, cette explicitation demeure insuffisante lorsque les bénéficiaires ne disposent pas des ressources cognitives nécessaires pour s'appropriier ces cadres techniques.

L'évaluation dynamique, à travers l'introduction d'une phase d'apprentissage, joue alors un rôle de médiation pédagogique et cognitive (Vygotsky, 1978 ; Feuerstein, 1980). Cette phase permet de dépasser une mesure statique des connaissances pour révéler le potentiel d'éducabilité des participants, favorisant la compréhension, l'appropriation et la restitution de la logique du programme.

L'articulation de ces deux référentiels contribue ainsi à un renforcement des capacités évaluatives des communautés LGBTQ2I, réduisant les inégalités cognitives initiales et ouvrant la voie à une participation plus effective. À terme, cette dynamique participe d'une logique de justice cognitive, entendue comme reconnaissance et légitimation des savoirs expérientiels produits par les groupes marginalisés (Fricker, 2007).

Il convient néanmoins de distinguer clairement, dans ce cadre, deux niveaux d'analyse. Le premier relève de l'analyse scientifique, mobilisant la théorie du programme et l'évaluation dynamique comme cadres explicatifs des mécanismes d'appropriation. Le second relève d'un positionnement normatif, où les notions de participation, d'évaluation transformative et de justice cognitive constituent des horizons interprétatifs permettant de situer les implications sociales des résultats.

2. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans un design quasi-expérimental en trois temps : **test initial – apprentissage – re-test sur les personnes LGBTQ2I au Cameroun**. Ce schéma, inspiré de l'évaluation dynamique (Vygotsky, 1978 ; Feuerstein, 1980), permet d'observer non seulement la performance des participants à un moment donné, mais surtout leur potentiel de progression après une phase d'apprentissage ciblée. Ce choix méthodologique vise à combiner rigueur post-positiviste et finalité transformative (Mezama & Atahualpa, 2025), en intégrant un moment de médiation éducative au cœur du processus évaluatif. Le choix du Cameroun comme terrain d'étude s'explique par la persistance d'un contexte social et politique hostile aux minorités sexuelles et de genre, où les discriminations et la stigmatisation limitent l'accès aux services psychosociaux et compromettent la participation des communautés aux processus décisionnels. Dans un tel environnement, la mise en place de dispositifs méthodologiques favorisant l'inclusion et l'appropriation est essentielle pour produire des résultats scientifiquement pertinents et socialement utiles.

2.1. Population et échantillonnage

L'étude a porté sur un échantillon de 100 participants, recrutés au sein des communautés LGBTQ2I. L'échantillon comprenait à la fois :

- des bénéficiaires directs de programmes psychosociaux (usagers de services de soutien psychologique, médical ou communautaire) ;
- des membres du personnel ou des volontaires d'organisations identitaires locales engagées dans la défense des droits LGBTQ2I.

La sélection des participants s'est faite selon une méthode d'échantillonnage raisonné (Patton, 2002), afin d'assurer une diversité suffisante sur plusieurs variables : âge, genre assigné à la naissance, identité de genre, niveau d'instruction, situation économique et degré d'implication communautaire. Cette diversité permettait d'analyser l'effet du dispositif non seulement sur la population dans son ensemble, mais aussi selon des sous-groupes présentant des caractéristiques contrastées.

Le recours à un échantillonnage raisonné nous a semblé pertinent dans la mesure où il renforce la validité contextuelle et analytique des résultats malgré la limite de généralisation statistique.

Les critères d'inclusion retenus étaient :

- Être âgé d'au moins 18 ans ;
- S'identifier comme membre de la communauté LGBTQ2I ou être impliqué directement dans une organisation communautaire identitaire ;
- Avoir donné un consentement éclairé, libre et volontaire.

2.2. Design de recherche

Le design adopté relève d'un dispositif quasi-expérimental à mesures répétées, en l'absence de groupe contrôle selon la procédure :

- Phase de test initial : évaluation des connaissances et de la compréhension initiale du programme par les participants, avant tout apport pédagogique.
- Phase d'apprentissage : organisation d'ateliers interactifs centrés sur les fondements de l'évaluation des programmes psychosociaux. Ces ateliers portaient spécifiquement sur la théorie du programme, la construction du cadre logique, et la compréhension de la logique d'intervention.

- Phase de re-test : réévaluation des mêmes dimensions que lors du test initial, afin de mesurer l'effet de l'apprentissage sur la compréhension, l'appropriation et la capacité de restitution.

Ce design est directement inspiré des principes de l'évaluation dynamique (Vygotsky, 1978 ; Feuerstein, 1980), qui vise à dépasser une logique statique de mesure pour explorer le potentiel d'évolution cognitive et sociale des participants à travers un processus d'apprentissage guidé.

Ce choix méthodologique s'explique par des contraintes éthiques et contextuelles liées à la vulnérabilité du terrain étudié. Il implique que les résultats observés ne puissent être interprétés comme une causalité stricte, mais comme des effets associés à l'introduction de la phase d'apprentissage.

2.3. Variables étudiées

Les variables de l'étude se déclinent ainsi :

- Variable indépendante principale : la phase d'évaluation (test initial, apprentissage, re-test).
- Variable dépendante : le niveau de restitution, décliné en trois dimensions opérationnalisées :
 - Compréhension : capacité à saisir les composantes de la théorie du programme et du cadre logique.
 - Appropriation : capacité à relier ces composantes au vécu quotidien et communautaire.
 - Restitution : aptitude à reformuler et transmettre la logique du programme à autrui.
- Variables modératrices : âge, genre, identité de genre, niveau d'instruction, situation économique, niveau d'implication communautaire. Elles ont permis de vérifier si certaines caractéristiques influençaient la progression observée entre les phases.

2.4. Outils de collecte de données

La collecte a mobilisé des outils complémentaires, combinant mesures quantitatives et qualitatives :

- Grilles de cotation standardisées : conçues pour évaluer la compréhension et la restitution des outils d'évaluation (théorie du programme, cadre logique, chaîne de

résultats). Les grilles attribuaient un score sur la base de critères précis (exactitude des réponses, pertinence des exemples, cohérence des reformulations).

- Questionnaire semi-structuré : administré individuellement, il visait à recueillir des éléments qualitatifs sur la perception des participants, les difficultés rencontrées et les effets perçus de l'apprentissage.
- Supports pédagogiques : durant la phase d'apprentissage, des outils visuels (schémas, matrices de cadre logique), des études de cas et des exercices pratiques ont été utilisés pour faciliter l'appropriation.

La validité des instruments repose sur une construction ad hoc fondée sur la littérature existante et sur des prétests réalisés auprès d'acteurs communautaires. Toutefois, l'absence de validation psychométrique formelle constitue une limite qu'il convient de reconnaître.

2.5. Procédures de collecte

La collecte s'est déroulée en trois étapes principales :

- Phase test initial : chaque participant a passé les grilles de cotation et répondu au questionnaire semi-structuré.
- Phase d'apprentissage : les participants ont pris part à trois ateliers de formation collective d'une durée de deux heures chacun. Les ateliers ont été conçus selon une pédagogie active, combinant exposés interactifs, travaux en petits groupes et restitutions plénières.
- Phase re-test : les mêmes outils que lors de la première phase ont été réadministrés afin de mesurer les évolutions.

Afin de minimiser les biais, les passations ont été assurées par des enquêteurs formés, extérieurs aux organisations communautaires des participants.

2.6. Analyse des données

Une approche mixte a été mobilisée :

- **Analyse quantitative** : les scores des grilles ont été convertis en données numériques, permettant des comparaisons entre les phases.
 - o Des **tests du khi²** ont été utilisés pour déterminer l'existence de différences significatives entre les proportions de réussite lors des phases de test et de re-test.

- Lorsque le χ^2 révélait une association significative, la **force de cette association** a été mesurée à l'aide du **V de Cramer** (Cramér, 1946 ; Cohen, 1988). Cet indicateur, variant entre 0 (absence d'association) et 1 (association parfaite), permet d'estimer la taille de l'effet indépendamment de la taille de l'échantillon.
 - L'interprétation du V de Cramer a suivi les seuils proposés par Cohen (1988) : 0,1 = effet faible, 0,3 = effet moyen, 0,5 et plus = effet fort.
- **Analyse qualitative** : les réponses au questionnaire ont été traitées selon une **analyse de contenu thématique** (Bardin, 2013). Les verbatims ont été codés et classés en catégories : facteurs facilitant l'appropriation, obstacles rencontrés, apports perçus de l'apprentissage.

L'articulation des résultats quantitatifs et qualitatifs a permis de trianguler les données et de renforcer la validité des conclusions.

2.7. Considérations éthiques

La recherche a été menée dans le respect des principes éthiques de la Déclaration d'Helsinki (World Medical Association, 2013). L'approbation d'un comité d'éthique académique a été obtenue avant le lancement de la collecte. Chaque participant a reçu une information complète sur les objectifs, les procédures et les garanties de confidentialité, et a signé un formulaire de consentement éclairé. L'anonymat a été scrupuleusement respecté, et des mesures de sécurité ont été mises en place pour protéger les données sensibles.

3. Résultats

La présente section expose les principaux résultats issus de l'expérimentation conduite auprès de 100 participants issus des communautés LGBTQ2I au Cameroun. Conformément au design méthodologique en trois temps (test initial – apprentissage – re-test), les analyses combinent des données quantitatives, traitées par le test du χ^2 et validées par le V de Cramer, et des données qualitatives issues des verbatims recueillis à travers un questionnaire semi-structuré. Les résultats présentés mettent en évidence l'effet significatif de la phase d'apprentissage sur la compréhension, l'appropriation et la restitution des éléments d'un programme psychosocial. Ils permettent également d'analyser la variation de ces effets selon des variables sociodémographiques (âge, genre, niveau d'instruction, statut économique,

implication communautaire), tout en apportant un éclairage contextuel grâce aux perceptions et récits des participants.

Dans un premier temps, l'analyse se focalise sur l'évolution globale des scores entre la phase de test initial et la phase de re-test, afin d'apprécier l'impact direct de la phase d'apprentissage sur les trois dimensions évaluées : la compréhension, l'appropriation et la restitution. Le Tableau 1 ci-dessous présente la comparaison des résultats obtenus aux deux temps de mesure, accompagnée des valeurs du test du khi² et de l'indice du V de Cramer, permettant de juger à la fois de la significativité statistique et de l'intensité de l'effet observé.

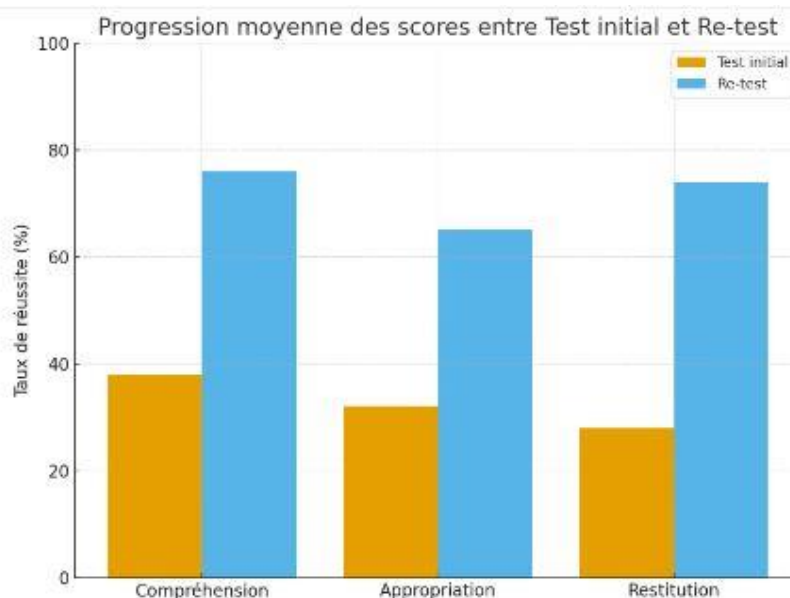
Tableau 1. Évolution des scores de compréhension, appropriation et restitution

Dimension	Test initial (% réussite)	Re-test (% réussite)	Khi ² (p)	V de Cramer	Interprétation
Compréhension	38 %	76 %	21,6 (p<0,001)	0,46	Effet fort
Appropriation	32 %	65 %	17,3 (p<0,001)	0,39	Effet moyen
Restitution	28 %	74 %	24,1 (p<0,001)	0,52	Effet très fort

Source : notre enquête

Le Tableau 1 montre une progression nette entre le test initial et le re-test dans les trois dimensions étudiées. La compréhension passe de 38 % à 76 %, l'appropriation de 32 % à 65 %, et la restitution de 28 % à 74 %. Ces différences sont statistiquement significatives ($p < 0,001$). L'indice du V de Cramer révèle des effets d'intensité moyenne à forte (0,39 à 0,52). Cela confirme que la phase d'apprentissage constitue un levier efficace pour renforcer la maîtrise des concepts évaluatifs.

Les résultats chiffrés mettent clairement en évidence une progression significative, mais leur représentation graphique permet d'en apprécier la dynamique visuelle. Le Graphique 1 illustre ainsi l'ampleur des écarts observés entre les deux temps de mesure, en soulignant particulièrement l'amélioration marquée de la restitution.

Figure 2. Progression moyenne des scores entre test et re-test

Source : notre enquête

Le graphique met en évidence la dynamique visuelle de la progression. Les barres montrent que, dans chaque dimension, les scores doublent ou presque entre le test et le re-test. L'écart le plus spectaculaire se situe au niveau de la restitution (+46 points). Cette représentation graphique renforce l'idée que l'apprentissage n'a pas seulement amélioré la compréhension cognitive, mais surtout la capacité des participants à reformuler et transmettre la logique du programme.

Si l'on constate une progression générale, il importe toutefois de vérifier si cet effet d'apprentissage se manifeste de façon homogène au sein de l'échantillon ou s'il varie selon certaines caractéristiques sociodémographiques. Le Tableau 2 permet d'examiner plus finement ces variations en fonction de l'âge, du genre, du niveau d'instruction, du statut économique et du degré d'implication communautaire.

3.1. Effets des variables modératrices

Tableau 2. Variations selon les caractéristiques sociodémographiques

Variable	Effets principaux	Khi ² (p)	V de Cramer	Interprétation
Âge	Jeunes (18–25 ans) : forte progression en appropriation	p<0,05	0,34	Effet moyen

Variable	Effets principaux	Khi ² (p)	V de Cramer	Interprétation
Genre / identité	Transgenres : meilleure appropriation post-apprentissage	p<0,05	0,29	Effet faible à moyen
Niveau d'instruction	Plus forte progression aux niveaux secondaires	p<0,01	0,36	Effet moyen
Statut économique	Progression plus marquée chez chômeurs	p<0,05	0,33	Effet moyen
Implication communautaire	Progression plus visible chez non-militants	p<0,05	0,38	Effet moyen

Source : notre enquête

Le Tableau 2 révèle que les gains ne sont pas uniformes mais varient selon certaines caractéristiques sociodémographiques. Les jeunes adultes progressent davantage en appropriation, les personnes transgenres se distinguent en appropriation post-apprentissage, et les participants avec un niveau secondaire montrent des gains plus marqués que les diplômés du supérieur. Par ailleurs, les chômeurs et les non-militants communautaires connaissent une progression plus forte, suggérant que l'apprentissage réduit les inégalités initiales. Cela démontre que l'apprentissage agit comme un mécanisme d'égalisation des compétences. Les effets de l'apprentissage se manifestent comme un facteur « égalisateur », réduisant les écarts initiaux entre sous-groupes.

Les résultats quantitatifs suggèrent donc que la phase d'apprentissage joue un rôle égalisateur en réduisant les écarts initiaux entre sous-groupes. Pour compléter cette analyse, il est essentiel de s'appuyer sur les perceptions directes des participants. Le Tableau 4 présente une sélection de verbatims représentatifs, regroupés en trois thématiques principales : facilitateurs, obstacles et effets perçus.

3.2. Analyse qualitative : verbatims

Les comparaisons entre les phases de test et de re-test mettent en évidence une amélioration nette de la performance après la phase d'apprentissage. Cette évolution valide la pertinence du modèle d'évaluation dynamique basé sur la théorie du programme et démontre que la montée en compétence est possible, même chez les sujets initialement en difficulté.

Pour comprendre cette affirmation, on doit se référer à l'analyse qualitative des points de vue des sujets sur la réalisation d'une évaluation par nos sujets (compréhension, résolution, impact, cohérence avec le cadre logique). Rappelons que la méthode utilisée ici est la méthode d'analyse des protocoles individuels à identifier les objectifs d'action, les conceptions qu'il se fait de la situation, les connaissances qui sont mises en œuvre. Pour cela on utilise des données comportementales mais également des verbalisations, recueillies au cours de la résolution (méthode de résolution à voix haute) ou après coup à partir de l'enregistrement des actions.

Afin de préserver la lisibilité analytique, seuls les résultats directement liés aux hypothèses de recherche sont présentés dans cette section. Les tableaux détaillés et les extraits de verbatims sont présentés en annexes afin de garantir la traçabilité analytique tout en préservant la lisibilité du corps du texte.

Dans cette perspective, nous pouvons donc présenter quelques images tirées du point de vue des sujets sur la réalisation d'une évaluation par nos sujets (compréhension, résolution, impact, cohérence avec le cadre logique).

Phase test : Départ flou et asymétrique

Bénéficiaires : majoritairement en situation de non-implication consciente, avec des discours exprimant la confusion, l'incompréhension des objectifs de l'évaluation, voire une méconnaissance de leur rôle dans les interventions. Les réponses sont souvent fragmentaires, peu reliées aux logiques du programme.

Idriss : « On nous a interrogés, mais je ne sais pas pourquoi ni à quoi ça servait. »

Personnel : plus impliqué mais de manière inégale. Certains membres traduisent une compréhension superficielle des objectifs évaluatifs. Les données montrent que même au sein du personnel, la maîtrise du cadre logique reste fragile.

Pala Pala : « "Je participe souvent à des réunions, mais je n'ai jamais vu le programme sous forme de logique ou de résultats. »

Phase apprentissage : Prise de conscience et montée en compétence

Bénéficiaires : l'accompagnement pédagogique entre les phases a provoqué une amélioration notable de la compréhension. Les sujets commencent à formuler des liens entre leurs expériences et les dimensions du programme. L'appropriation de l'évaluation devient perceptible.

Ma'aPang : « Maintenant je comprends que mes réponses servent à savoir si le programme nous aide vraiment ou pas. »

Personnel : on observe une consolidation des compétences évaluatives, une meilleure cohérence entre leurs actions et les résultats attendus. Certains membres développent un discours articulé autour de la chaîne de résultats et du cadre logique.

Patrick : « *J'ai appris que mes activités doivent correspondre à des résultats précis et mesurables.* »

Phase Re-test : Maturité évaluative différenciée

Bénéficiaires : la majorité montre désormais une implication consciente et structurée. Ils restaurent leur position de sujets évaluateurs, capables de formuler des observations pertinentes, de poser des questions critiques et de proposer des ajustements.

Beyonce : « *Je vois maintenant que certaines choses dans le programme ne répondent pas à nos réalités, et je l'ai dit pendant l'évaluation.* »

Personnel : l'apprentissage a généré chez plusieurs une capacité réflexive accrue. Le vocabulaire de l'évaluation est maîtrisé, les références au cadre logique deviennent systématiques. Ils savent situer leur action dans une logique de transformation sociale.

Marco : « *Nous avons restructuré nos indicateurs pour mieux répondre aux résultats de l'évaluation précédente.* »

Ces images se résument dans les tableaux suivants :

Tableau 3. Effets de l'apprentissage observés

Dimension	Bénéficiaires : évolution	Personnel : évolution
Compréhension	De floue à clarifiée	De partielle à stratégique
Résolution	De passive à proactive	De mécanique à analytique
Impact perçu	Peu perçu → contextualisé	Épars → structuré et assumé
Cohérence logiques	Absente → émergente	Flottante → consolidée

Source : notre enquête

L'apprentissage progressif, entre les phases Test, Apprentissage et Re-test, opère donc comme un levier de capacitation évaluative, transformant à la fois les bénéficiaires en acteurs critiques et le personnel en porteurs de logique de résultats. La montée en puissance de la cohérence des discours avec la structure du programme illustre bien que l'approche dynamique choisie — entre pédagogie, expérimentation, et relecture structurée — permet une

appropriation active de l'évaluation et tend vers une forme d'émancipation communautaire par la rigueur évaluative.

Tableau 4. Thèmes et extraits de verbatims

Thème	Verbatim représentatif
Facilitateurs	« Les schémas m'ont aidé à comprendre comment les activités sont liées aux résultats. »
	« Les mises en situation en groupe nous ont permis de voir concrètement comment appliquer la logique du programme. »
Obstacles	« Les mots comme indicateurs ou extrants ne sont pas toujours faciles à retenir. »
	« Trois ateliers, c'était court pour bien pratiquer. »
Effets perçus	« Avant je ne comprenais pas les logiques des projets, maintenant je peux expliquer à d'autres. »
	« Cet apprentissage nous aide à mieux défendre nos besoins, car on parle avec leurs mots. »

Source : notre enquête

Le Tableau 4 présente des extraits de verbatims regroupés par thématiques. Les facilitateurs identifiés renvoient à la pertinence des outils pédagogiques et aux méthodes interactives. Les obstacles concernent principalement le langage technique et le manque de temps. Les effets perçus mettent en avant un renforcement de l'autonomie cognitive et des capacités de plaidoyer collectif.

Ces témoignages confirment et enrichissent les constats issus des données quantitatives. Ils permettent d'appréhender l'impact de l'apprentissage non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur le vécu subjectif et collectif des participants. Afin de situer ces résultats dans une perspective plus large, la section suivante propose une discussion critique de leurs implications théoriques et pratiques.

4. Discussion

Les résultats montrent que l'introduction d'une phase d'apprentissage produit des **effets significatifs et substantiels** sur la capacité des personnes LGBTQ2I à comprendre, s'approprier et restituer les éléments d'un programme psychosocial.

- Le **V de Cramer** confirme des associations fortes, particulièrement en restitution (0,52), traduisant un gain d'autonomie dans la capacité à reformuler et partager la logique d'intervention.
- Les **variables modératrices** révèlent que l'apprentissage agit comme un mécanisme de réduction des inégalités, en compensant les différences liées à l'âge, au niveau scolaire ou à l'implication militante.
- Les **verbatim** confirment ces observations quantitatives : les participants soulignent un renforcement de leur autonomie cognitive et de leur pouvoir collectif, tout en identifiant des limites liées au langage technique et à la brièveté des ateliers.

Ces résultats rejoignent les travaux de Weiss (1995) et Chen (1990) sur la **théorie du programme**, en démontrant que les bénéficiaires peuvent internaliser et restituer la logique d'un programme lorsqu'ils sont placés dans une dynamique d'apprentissage adaptée. Ils corroborent également les apports de Vygotsky (1978) et Feuerstein (1980) sur l'**évaluation dynamique**, selon laquelle la médiation pédagogique révèle le potentiel de progression.

Toutefois, ces résultats doivent être interprétés avec prudence. Dans des contextes institutionnels fortement contraints, la participation peut être instrumentalisée et réduire l'apprentissage à une simple stratégie de légitimation des programmes existants. Sans engagement réel des décideurs à intégrer les restitutions communautaires, l'apprentissage risque de demeurer symbolique.

Par ailleurs, si le modèle proposé présente un potentiel de transférabilité, son application à d'autres contextes nécessite des ajustements culturels, linguistiques et institutionnels. La phase d'apprentissage ne peut être standardisée sans risque de perte de sens pour les communautés concernées.

Conclusion

Synthèse des principaux résultats

Cette étude visait à examiner l'effet d'une phase d'apprentissage intégrée dans une démarche d'évaluation dynamique sur la capacité des personnes LGBTQ2I au Cameroun à comprendre, s'approprier et restituer les éléments d'un programme psychosocial. Les résultats obtenus démontrent clairement que l'apprentissage constitue un facteur déterminant de progression :

- Les scores de compréhension, d'appropriation et de restitution ont significativement augmenté entre le test et le re-test, avec des effets statistiquement robustes (V de Cramer entre 0,39 et 0,52).
- L'impact est particulièrement marqué au niveau de la restitution, ce qui traduit une meilleure capacité des participants à reformuler et partager la logique du programme avec autrui.
- Les analyses selon les variables modératrices montrent que l'apprentissage bénéficie à tous les sous-groupes, en réduisant les écarts liés à l'âge, au statut économique, au niveau scolaire ou à l'implication communautaire.
- Les verbatims recueillis soulignent que l'apprentissage ne se limite pas à une amélioration cognitive mais induit aussi une transformation sociale, en renforçant la confiance, l'autonomie et la légitimité des communautés dans les espaces de plaidoyer.

Discussion et implications théoriques

Ces résultats confirment l'intérêt d'articuler la théorie du programme (Chen, 1990 ; Weiss, 1995) et l'évaluation dynamique (Vygotsky, 1978 ; Feuerstein, 1980). L'intégration d'une phase d'apprentissage dans les processus évaluatifs ne se contente pas d'améliorer la compréhension technique des bénéficiaires : elle favorise aussi leur appropriation critique et leur capacité de restitution, conditions essentielles d'une évaluation véritablement participative.

En termes de justice cognitive, l'étude montre que les personnes marginalisées, souvent considérées comme bénéficiaires passifs, disposent d'un potentiel de progression significatif lorsqu'elles sont placées dans un dispositif qui reconnaît et valorise leur savoir expérientiel. Ce constat rejoint les approches d'empowerment communautaire (Zimmerman, 2000) et de justice épistémique (Fricker, 2007), qui plaident pour une inclusion réelle des groupes minorisés dans la production et l'appropriation des connaissances.

Limites de l'étude

Malgré ses apports, cette recherche présente plusieurs limites :

- La taille de l'échantillon (100 participants) et son mode de recrutement raisonné ne permettent pas de généraliser les résultats à l'ensemble des communautés LGBTQ2I.
- La brièveté de la phase d'apprentissage (trois ateliers) a pu limiter la consolidation des acquis.
- Les données auto-déclarées, notamment les verbatims, peuvent être influencées par un biais de désirabilité sociale.

Perspectives

Ces limites ouvrent plusieurs pistes pour des recherches futures :

- Réaliser des études longitudinales pour examiner la durabilité des acquis dans le temps.
- Expérimenter des dispositifs d'apprentissage plus longs et modulés, intégrant des retours réguliers.
- Explorer l'application de cette méthodologie à d'autres groupes marginalisés (par exemple les personnes vivant avec le VIH ou les personnes handicapées), afin de tester la transférabilité du modèle.
- Développer des collaborations entre chercheurs, praticiens et communautés pour co-construire des modules pédagogiques adaptés aux réalités culturelles et linguistiques locales.

Conclusion finale

En conclusion, cette étude met en évidence l'intérêt méthodologique et analytique de l'apprentissage intégré dans l'évaluation dynamique. Sans prétendre à une généralisation immédiate, elle ouvre des perspectives solides pour une évaluation plus inclusive, rigoureuse et contextuellement adaptée.



BIBLIOGRAPHIE

- Altman, D., Aggleton, P., Williams, M., Kong, T., Reddy, V., Harrad, D., & Parker, R. (2012). Men who have sex with men: Stigma and discrimination. *The Lancet*, 380(9839), 439–445.
- Bamberger, M. (2012). Introduction to mixed methods in impact evaluation. *Impact Evaluation Notes*, 3, 1–38.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). PUF.
- Chambers, R., & Brodie, E. (2023). *Participatory development and evaluation: Rethinking power, knowledge and participation*. Routledge.
- Chen, H.-T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Sage.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 80, 5–23.
- Cramér, H. (1946). *Mathematical methods of statistics*. Princeton University Press.
- Delahais, T., Devaux-Spatarakis, A., Revillard, A., Ridde, V. (2021). *Evaluation. Fondements, controverses, perspectives*. Editions science et bien commun.
- Donaldson, S. I. (2007). Program theory-driven evaluation science. In S. I. Donaldson, C. A. Christie, & M. M. Mark (Eds.), *What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice?* Sage.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Greene, J. C. (2013). On rhizomes, lines of flight, mangles, and other assemblages. *Evaluation*, 19(3), 317–321.
- Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. Guilford Press.
- Loarer, E., & Chartier, C. (2008). L'évaluation dynamique : un paradigme en développement. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 58(3), 139–150.
- MEZAMA, M. P., & ATAHUALPA, S. L. (2025). Vers une évaluation hybride : triangulation entre post-positivisme et transformation sociale – étude de cas au sein d'une organisation LGBTQ+ au Cameroun. *Revue Internationale du Chercheur*, 6(3), 350–374. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17009389>

- Mertens, D. M. (2009). Transformative research and evaluation. Guilford Press.
- Mertens, D. M. (2015). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Sage.
- Nkengasong, J., Tchamyoun, V., & Asongu, S. (2021). Health interventions in sub-Saharan Africa: Community participation and program sustainability. *African Development Review*, 33(S1), S81–S97.
- Ouali, S. (2013). Effet d'une phase d'apprentissage sur la passation de la figure complexe de Rey : Application d'une évaluation dynamique auprès d'enfants d'âge scolaire en Algérie (Thèse de doctorat, Université Toulouse II). HAL Archives Ouvertes.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Sage.
- Tchouaket, É., Brousselle, A., & Ridde, V. (2022). Community engagement in health interventions: A scoping review of evaluation frameworks in Africa. *Global Health Promotion*, 29(1), 53–66.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press. (Original work published 1934)
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. In J. P. Connell, A. Kubisch, L. Schorr, & C. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives* (pp. 65–92). Aspen Institute.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies* (2nd ed.). Prentice Hall.
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194.
- Yerima, I. Z. (2025). La poésie générée par l'IA : enjeux théoriques en analyse du discours. *Revue Belge*, Vol. 11, No. 130.

ANNEXES

ANNEXE A – tableau A1

Tableau A1. Masque comparé sur la représentation de l'évaluation psychosociale

Phase	Personnel	Bénéficiaires
Test	L'évaluation est perçue comme une formalité administrative. Faible compréhension de ses enjeux. <i>"C'est ce qu'on remplit à la fin, pour que les bailleurs sachent."</i>	L'évaluation est étrangère, vécue comme une intrusion. <i>"On pose beaucoup de questions mais on ne sait pas à quoi ça sert."</i>
Apprentissage	Une transition s'amorce : compréhension que l'évaluation peut orienter les décisions. <i>"Ça nous aide à voir si nos actions ont un sens."</i>	Une curiosité émerge. Certains identifient l'évaluation comme une opportunité de prise de parole. <i>"On m'a expliqué que mes réponses comptaient pour améliorer les activités."</i>
Re-test	Appropriation renforcée. L'évaluation est vue comme une démarche stratégique. <i>"Nous avons intégré les leçons de la dernière évaluation pour cette nouvelle phase."</i>	L'évaluation est revendiquée. <i>"Je peux dire ce que je pense maintenant. Je sais que ça peut changer quelque chose."</i>

Ce tableau présente les résultats détaillés issus du dispositif d'évaluation dynamique. Il est fourni à titre de complément méthodologique et n'est pas exhaustivement commentés dans le corps du texte.

Source : notre enquête

ANNEXE A – tableau A2

Tableau A2. Masque comparé sur la compréhension de la logique du programme

Phase	Personnel	Bénéficiaires
Test	Faible articulation entre activités et logique d'impact. <i>"Je fais les activités, je ne connais pas vraiment les objectifs globaux."</i>	Méconnaissance du programme. Le programme est perçu comme « ce qu'on reçoit ». <i>"Ils viennent avec des choses. On écoute."</i>
Apprentissage	Premiers liens faits avec le cadre logique. <i>"J'ai appris à relier mon travail aux résultats attendus."</i>	Émergence d'une conscience critique. <i>"Je comprends mieux maintenant comment tout est lié."</i>
Re-test	Bonne maîtrise de la chaîne de résultats, y compris des indicateurs. <i>"On a révisé le cadre logique avec notre superviseur."</i>	Capacité de formuler une lecture personnelle du programme. <i>"Le programme a oublié les plus jeunes. Je l'ai dit."</i>

Ce tableau présente les résultats détaillés issus du dispositif d'évaluation dynamique. Il est fourni à titre de complément méthodologique et n'est pas exhaustivement commentés dans le corps du texte.

Source : notre enquête

ANNEXE A – tableau A3

Tableau A3. Masque comparé sur la posture dans l'évaluation (subie vs active)

Phase	Personnel	Bénéficiaires
Test	Posture réactive. Peu d'implication dans la définition des outils. <i>"On attend que le chef de projet nous dise quoi remplir."</i>	Posture passive. L'évaluation est vécue comme imposée. <i>"Je réponds parce qu'on me demande. Mais ce n'est pas mon affaire."</i>
Apprentissage	Début de reformulation critique : volonté de modifier les outils pour les adapter. <i>"Je pense que certaines questions ne sont pas bien posées."</i>	Volonté d'être impliqué : demande de feedbacks. <i>"J'aimerais savoir ce que vous avez fait avec nos réponses."</i>
Re-test	Engagement actif : participation à la co-construction de l'évaluation. <i>"Cette fois, nous avons proposé nos propres indicateurs."</i>	Rôle affirmé dans la boucle évaluative : certains réclament un retour systématique. <i>"On veut avoir les résultats. Sinon, ce n'est pas une vraie évaluation."</i>

Ce tableau présente les résultats détaillés issus du dispositif d'évaluation dynamique. Il est fourni à titre de complément méthodologique et n'est pas exhaustivement commentés dans le corps du texte.

Source : notre enquête