



paramètres

Sous la direction de
Valéry Ridde et Christian Dagenais

Approches et pratiques en évaluation de programmes

NOUVELLE ÉDITION REVUE ET AUGMENTÉE



Les Presses de l'Université de Montréal

Extrait de la publication

**APPROCHES ET PRATIQUES
EN ÉVALUATION DE PROGRAMMES**

Nouvelle édition revue et augmentée

Sous la direction de Valéry Ridde
et Christian Dagenais

**APPROCHES ET PRATIQUES
EN ÉVALUATION DE PROGRAMMES**

Nouvelle édition revue et augmentée

Les Presses de l'Université de Montréal

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre:

Approches et pratiques en évaluation de programmes

2^e éd.

(Paramètres)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7606-2782-6

1. Évaluation de programmes. 2. Recherche évaluative (Programmes d'action sociale).
 3. Évaluation de programmes - Cas, Études de. I. Ridde, Valéry. II. Dagenais, Christian.
- III. Collection: Paramètres.

H62.A66 2012

361.2072

C2012-941099-3

Dépôt légal : 3^e trimestre 2012

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

© Les Presses de l'Université de Montréal, 2012

ISBN (papier) : 978-2-7606-2782-6

ISBN (epub) : 978-2-7606-3125-0

ISBN (epub) : 978-2-7606-3124-3

Les Presses de l'Université de Montréal reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour leurs activités d'édition.

Les Presses de l'Université de Montréal remercient de leur soutien financier le Conseil des Arts du Canada et la Société de développement des entreprises culturelles du Québec (SODEC).

IMPRIMÉ AU CANADA EN AOÛT 2012

Présentation

L'idée d'offrir en français un ouvrage pédagogique de référence sur l'évaluation de programmes était en germe depuis longtemps. Le succès qu'a connu l'ouvrage dès sa publication en 2009 a confirmé notre intuition au sujet de sa pertinence, car celui-ci était déjà en réimpression moins d'un an après son apparition sur le marché. Cela nous a amenés à préparer cette deuxième édition revue et enrichie de plusieurs chapitres.

Il existe encore un très petit nombre d'ouvrages avec des visées pédagogiques adaptées aux étudiants et aux professionnels qui participent à des formations en évaluation de programmes. S'il existe dans nos bibliothèques de nombreux livres francophones consacrés à ce domaine, tous sont issus de disciplines particulières telles que les politiques publiques, les services sociaux, l'administration publique, la santé ou encore le développement international. Les textes courts sont certes assez nombreux, mais épars et difficiles à trouver. Bien souvent, ils sont noyés au sein d'un ouvrage traitant d'un sujet plus général ou publiés dans une revue non spécialisée. De fait, une seule revue scientifique consacrée à l'évaluation publie des articles en français, la *Revue canadienne d'évaluation de programmes* ; mais au moment où nous rédigeons cette deuxième édition, on entend parler de l'arrivée d'une revue africaine d'évaluation qui, si le projet se concrétise, saura, nous l'espérons, laisser une large place au français.

Régulièrement placés devant ces lacunes dans notre enseignement universitaire et lors de formations professionnelles menées au Québec, en

France, en Haïti ou en Afrique, nous avons conçu le projet de publier le présent ouvrage. Sa planification et sa réalisation se sont étalées sur près de deux ans pour la première édition (2009), le temps de trouver les thèmes principaux et, surtout, les auteurs clés, des spécialistes disposés à se plier aux exigences didactiques que nous avons élaborées. Tous les chapitres de ce livre ont donc été écrits sous une forme accessible par des pédagogues, des enseignants universitaires et des formateurs rompus depuis de longues années à l'exercice du partage de connaissances en évaluation de programmes tout en mettant l'accent sur la pratique plutôt que sur la théorie. Nous avons même conclu une entente en 2010 avec les Presses de l'Université de Montréal et L'Harmattan Burkina Faso pour rendre financièrement accessible l'édition africaine vendue uniquement sur ce continent. Aujourd'hui, trois ans après la publication du livre, les nombreux commentaires apportés par les lecteurs et les collègues nous ont incités à produire cette deuxième édition. Nous avons notamment ajouté quatre nouveaux chapitres théoriques, car les connaissances en évaluation évoluent constamment et nous voulions que les lecteurs de langue française puissent avoir accès aux dernières acquisitions dans le domaine. Il manquait également dans la première édition des exemples relatifs à l'usage des méthodes mixtes, pourtant décrites dans la première partie. Deux nouveaux chapitres viennent donc combler cette lacune. Ils se combinent avec le chapitre théorique sur les méthodes mixtes, qui a été entièrement mis à jour.

Dans la première partie, le lecteur approfondira sa compréhension de certains concepts dont il aura pu appréhender sommairement les contours dans une introduction générale. L'objectif est de montrer que le domaine de l'évaluation de programmes fait appel à un nombre important de théories, d'approches et d'outils pour répondre aux questions posées par les commanditaires. En effet, l'évaluation puise dans différentes disciplines telles que l'étude des politiques publiques, l'épistémologie ou encore la statistique. Dans cette nouvelle édition, les lecteurs pourront se familiariser avec la stratégie de l'étude de cas, l'évaluation économique, les approches participatives et l'approche *Realist*.

Un défi essentiel auquel fait face tout enseignant en évaluation est lié à la maîtrise de la grande diversité des approches évaluatives et des types d'évaluation. La seconde partie de l'ouvrage présente quelques études de cas choisies pour montrer clairement comment les concepts qui auront

été exposés sont employés dans la pratique. Ces chapitres recouvrent plusieurs domaines disciplinaires et proposent divers exemples de pratiques évaluatives. Chaque étude suit un plan similaire permettant de rendre la description des cas relativement homogène. Le tableau 1.1 qui figure dans l'introduction permettra au formateur de repérer, selon les types d'évaluation, les différentes études de cas correspondantes.

Les cas présentés sont tirés de contextes socioéconomiques variés, ce qui permettra à ceux et à celles qui liront ce livre au Canada, au Mali ou en France, par exemple, d'appréhender des réalités différentes. Dans cette nouvelle édition sont introduits deux cas illustrant l'utilisation des méthodes mixtes au Québec et au Burkina Faso.

Nous souhaitons remercier les auteurs, qui ont répondu favorablement à nos requêtes et ont su se placer à la portée des étudiants pour partager leurs connaissances, y compris dans la mise à jour de cette nouvelle édition. Sans leurs efforts, ce manuel n'aurait évidemment pu voir le jour.

Valéry Ridde et Christian Dagenais

PREMIÈRE PARTIE
CONCEPTS ET APPROCHES

1

Introduction générale à l'évaluation de programmes

Valéry Ridde et Christian Dagenais

L'évaluation n'est pas chose nouvelle. On raconte dans l'Ancien Testament qu'à la cour du roi de Babylone, Nabuchodonosor, le chef des eunuques organisa une évaluation que l'on qualifiera ici de quasi expérimentale (voir chapitres 6 et 9). Il s'agissait d'étudier les effets différenciés d'un régime alimentaire sur la santé des enfants hébreux de la cour. Mais au-delà de la légende, il faut reconnaître que le champ de l'évaluation de programmes s'est surtout développé dans les trente dernières années. L'origine de la pratique et de la recherche en la matière se situe essentiellement dans le domaine de l'éducation. Les enseignants se sont interrogés sur l'influence que pouvaient avoir leurs cours sur les connaissances acquises par leurs élèves. En changeant d'objet, passant des habiletés et des connaissances acquises par les individus aux programmes qui organisaient cette transmission, le champ de l'évaluation s'est transformé pour devenir beaucoup plus interdisciplinaire, voire transdisciplinaire pour certains. Ainsi, quand on cherche à appréhender pour la première fois le domaine de l'évaluation de programmes, on s'aperçoit qu'il existe de multiples façons de le concevoir. Si vous consultez cinq ouvrages de référence, vous risquez d'y trouver cinq manières distinctes de définir l'évaluation et ses concepts. Il s'agit en effet d'une discipline dont les concepts et la pratique n'ont pas encore été clairement codifiés. Voilà pourquoi

plusieurs sociétés nationales d'évaluation cherchent encore à se doter de chartes, de codes de déontologie, de normes de pratique ou de compétences essentielles, alors que d'autres en ont adopté récemment (voir chapitre 12). Voilà aussi pourquoi, lorsque l'on souhaite renforcer les capacités et les pratiques évaluatives au sein d'une organisation, il est toujours bon de se doter d'une politique commune d'évaluation, voire d'un glossaire des termes que l'on utilisera (le présent ouvrage en propose un en page 433).

La présente introduction est fondée sur notre propre expérience de l'enseignement et sur notre pratique de l'évaluation dans un grand nombre de contextes et sur diverses problématiques. Il ne s'agit évidemment pas de suggérer une nomenclature définitive ou supérieure aux autres. Notre objectif est bien plus modeste et consiste à présenter au lecteur le champ de l'évaluation de programmes afin de faciliter sa lecture des différents chapitres de cet ouvrage et éventuellement le diriger vers les références essentielles dans le domaine.

Les courants de pensée : une brève histoire de l'évaluation

Les courants de pensée en évaluation sont nombreux, et la façon dont les évaluateurs se représentent le monde (leur « paradigme ») conditionne largement les questions qu'ils se posent et les stratégies qu'ils emploient pour y répondre (Bégin *et al.*, 1999). Nos valeurs, croyances et intérêts interfèrent assurément dans nos pratiques professionnelles. Dans le cas qui nous occupe, ils déterminent les choix théoriques et méthodologiques de la pratique de l'évaluation. Il ne s'agit pas de discuter longuement des grands paradigmes épistémologiques, mais il est essentiel d'en dire quelques mots pour que le lecteur, évaluateur actuel ou en devenir, soit en mesure de s'interroger à son tour sur ses propres choix¹. Pour le définir simplement, un paradigme, selon la définition classique de Thomas Kuhn, est un système de croyances partagé par une majorité d'individus œuvrant au sein d'une même discipline². Ce système de référence est un cadre

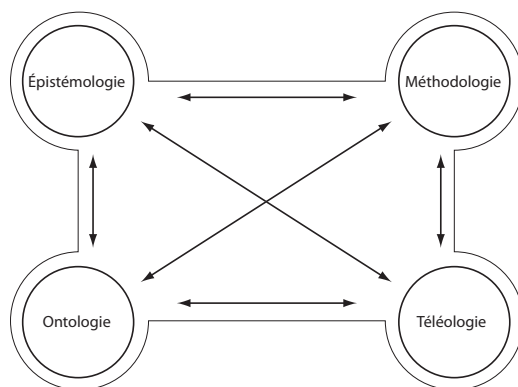
1. Pour approfondir cette réflexion, nous suggérons la lecture de l'excellent manuel d'introduction à l'épistémologie de Fourez (2003).

2. Hall (1993) a aussi employé ce terme dans son concept de paradigme politique, certainement utile aux évaluateurs des politiques publiques (voir chapitre 4 et l'ouvrage d'analyse politique récemment publié par Paquin *et al.*, 2011).

normatif qui oriente les questions, les méthodes (voir chapitre 7) et la manière d'attribuer un sens aux données que l'on recueille. À la suite de Levy, Gendron (2001) propose qu'un paradigme soit constitué de quatre champs interreliés.

FIGURE 1.1

Les quatre champs constitutifs d'un paradigme



Source : Gendron, 2001.

- Le champ épistémologique renvoie à la vision du monde de l'évaluateur, la légitimité des analyses qu'il produit et surtout sa relation (et sa distance) avec les données qu'il recueille et analyse (subjectivité *par opposition* à objectivité).
- Le champ ontologique englobe la nature du monde vécu et la compréhension qu'on a de la manipulation possible par l'évaluateur des entités physiques ou mentales. C'est de la construction de la réalité dont il est ici question (une seule réalité *par opposition* à plusieurs).
- Le champ méthodologique rassemble les techniques que l'évaluateur emploie pour appréhender le monde vécu.
- Le champ téléologique regroupe les questions relatives aux finalités des évaluations ainsi qu'aux intérêts et intentions des évaluateurs d'un programme.

Le paradigme au sein duquel l'évaluateur s'inscrit conditionne les méthodes utilisées, par exemple, pour répondre aux questions d'évaluation posées par les responsables d'un programme. Certains évaluateurs, dits positivistes, ne pourront croire à l'efficacité d'un programme que dans

la mesure où il aura été possible d'en comparer les effets, comme dans un laboratoire, entre un groupe de participants (cas) et un groupe de non-participants (témoins), l'appartenance de ces personnes à ces groupes ayant été déterminée aléatoirement (voir le chapitre 6). D'autres évaluateurs, plutôt constructivistes, affirmeront à l'inverse qu'il est impossible d'isoler les effets d'un programme de son environnement, et qu'il faut employer une méthodologie permettant de relever ces interactions. Ils considèrent ainsi que dans le cas des programmes sociaux, il est impossible de reproduire des conditions de laboratoire. Ils soutiennent aussi que toute connaissance sur les effets d'un programme est construite conjointement par les acteurs sociaux concernés. Ces évaluateurs constructivistes assument pleinement la subjectivité de leur jugement, puisqu'ils estiment que l'objectivité dont se réclame le camp positiviste n'est pas atteignable. Les tenants de l'approche réaliste en évaluation (Blaise *et al.*, 2010), optant pour une perspective épistémologique intermédiaire, postulent de leur côté que la réalité existe en dehors des constructions humaines, mais qu'elle n'est perceptible qu'à travers nos sens (voir chapitre 14).

Les différents courants de pensée de l'évaluation se sont développés tout au long de son histoire. L'une des manières de décrire cette histoire, car nous sommes d'accord avec Shaw et ses collègues (2006) pour dire qu'il en existe plusieurs, est de suggérer l'existence, parfois concomitante, de quatre générations d'évaluation (Guba et Lincoln, 1987). La première génération est celle de la mesure, dont l'évaluateur est un spécialiste. La deuxième est plutôt de l'ordre de la description. L'évaluateur s'attache surtout aux processus qui permettent la survenue des effets constatés. Dans la troisième génération, le défi de l'évaluateur est de porter un jugement sur les résultats obtenus en regard des objectifs initialement fixés. Enfin, dans les années 1970 est apparue une quatrième génération, qui se veut bien plus interactive. Les évaluateurs usent de la négociation, deviennent des facilitateurs entre les instances impliquées. Il s'agit de reconnaître non seulement le point de vue et les valeurs de l'ensemble des acteurs concernés, mais aussi de faire en sorte qu'ils fassent partie intégrante de ce processus. Autrement dit, il s'agit d'évaluations pluralistes dont l'approche participative, décrite plus bas, est l'une des stratégies possibles (voir chapitre 13).

L'évaluation de programmes : une définition

Plutôt que de commencer par une définition universitaire, nous vous proposons un bref séjour au soleil, dans un pays de l'Afrique de l'Ouest. Par une radieuse journée de janvier, un expert québécois anime une séance de formation à l'évaluation de programmes au Burkina Faso. Cette séance est organisée à l'intention des sages-femmes et des intervenantes d'une organisation non gouvernementale (ONG) qui met en œuvre un programme de maternité dite « à moindre risque ». En commençant sa formation sur l'évaluation de programmes, l'expert interroge les participantes sur les mots qu'elles associent au terme « évaluation ». On évoque le contrôle, l'audit, la mesure, la vérification, etc. Des Canadiens présents dans la salle parlent de l'idée de reddition de comptes. La teneur de ce lexique ne surprend guère le formateur, puisque aujourd'hui encore, beaucoup associent avant tout l'évaluation à des fonctions de contrôle qui attribuent de bonnes ou de mauvaises notes à un programme... et à ses responsables. Puis, l'expert demande : « quelle température fait-il aujourd'hui ? » Les agentes de la santé trouvent qu'il fait plutôt froid, les expatriées canadiennes qu'il fait chaud, et l'expert québécois qui vient d'arriver juge qu'il fait très, très chaud. « Comment avez-vous fait pour juger de la température et dire qu'il fait froid ou chaud ? ». Chacun répond de manière différente à la question de l'expert : « c'est l'hiver », « j'ai regardé le thermomètre », « j'ai comparé avec la température de la veille », « je transpire beaucoup plus aujourd'hui qu'hier », « c'est la saison fraîche ». Puis, les participantes admettent toutes avoir choisi leurs vêtements en fonction de la température de ce matin-là. Les personnes présentes à cet atelier de formation ont alors pris conscience du fait que l'évaluation est un acte permettant de porter une appréciation (froid, chaud, tempéré) selon une démarche critique fondée sur une collecte systématique de données (température, sudation, saison) à propos de multiples objets (la température) dans le but de prendre des décisions (comment s'habiller).

Certains auteurs soutiennent que l'appréciation évaluative à l'égard d'un programme doit être posée selon une démarche scientifique ou en ayant recours à des méthodes scientifiques. Nous préférons ne pas employer le terme « scientifique », car dans notre pratique de l'évaluation, le mot a toujours eu tendance à créer une certaine distance avec les parties impliquées dans l'évaluation. L'évaluateur est alors rapidement perçu comme un « chercheur », avec toutes les connotations qui, à tort ou à

raison, s'y rattachent. En outre, évoquer la science fait perdurer la difficulté qu'ont la plupart des auteurs à différencier la recherche de l'évaluation (chapitre 2). La différence fondamentale, selon nous, entre la recherche et l'évaluation est que la finalité *principale* de la première est de produire des connaissances, alors que le but de la seconde est de fournir une information utile sur le fonctionnement d'un programme ou pour permettre une prise de décision le concernant.

Évidemment, les choses ne sont pas toujours aussi tranchées : on peut parfois produire des connaissances à l'aide d'une évaluation, ou prendre des décisions à la suite de travaux de recherche. Mais il reste que le choix de ne pas la définir explicitement comme une science ne signifie pas que l'évaluation soit une démarche frivole où l'appréciation que l'on porte sur l'objet programme n'est pas fondée. Au contraire, la rigueur et la systématisation en sont les deux valeurs-phares.

L'analogie climatique est simple, mais suffisamment claire pour définir l'acte d'évaluation et s'assurer que les personnes avec qui nous allons travailler ne la perçoivent pas comme un processus de contrôle (bien que cela puisse parfois être le cas). Évaluer la température est un peu plus simple que d'évaluer un programme, surtout lorsqu'il est complexe comme le sont la plupart des interventions sociales (voir chapitre 14). Mais comment peut-on définir un programme ? Ici encore, une multitude de définitions se croisent. Nous retenons celle de Plante (1994). Bien qu'un peu longue, elle a le mérite de préciser clairement les contours de ce qui constitue un programme :

[Un programme est un] ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes qui l'animent. Il se justifie sur la base de besoins définis comme une carence ou un manque qui affecte des individus, une collectivité ou une société. Il est sous le contrôle d'une ou de plusieurs personnes responsables de la qualité de sa formulation et de son fonctionnement. Il est mis en place pour transformer des choses ou l'état d'une chose.

Le maître mot de cette définition est *transformation*. Un programme est donc un ensemble organisé et cohérent d'activités dont l'objectif n'est pas d'exister pour lui-même, mais plutôt de produire des changements pour les participants potentiels. En effet, il ne sert à rien, ou alors à d'autres choses que celles qui sont évoquées ici, de développer un programme de maternité à moindre risque si celui-ci vise seulement à construire des maternités, à former des sages-femmes ou à rédiger des protocoles

thérapeutiques. Ce que l'on vise avant tout, c'est l'obtention à court terme d'une meilleure qualité des soins pour les parturientes et leurs nouveau-nés, et à plus long terme, une réduction de la mortalité maternelle et infantile (voir chapitre 18). Il faut aussi comprendre que tout programme peut produire des changements inattendus dont les évaluateurs devront aussi rendre compte (Morell, 2010). Ces effets peuvent avoir été anticipés ou non, et être bénéfiques, neutres ou nuisibles pour les participants.

Même si les frontières ne sont pas toujours faciles à tracer, cet ouvrage traite de l'évaluation de programmes, et laisse donc de côté l'évaluation des pratiques professionnelles, des connaissances individuelles ou encore des politiques publiques.

Au-delà des aspects conceptuels de ces définitions de ce qu'est un programme, il faut noter combien les acteurs sociaux jouent un rôle crucial dans sa dynamique. C'est par l'exercice du pouvoir que se réalisent ou non les programmes, bien loin de se déployer d'eux-mêmes (Crozier et Friedberg, 1977 ; Lemieux, 2002). Il faut donc être très attentif au jeu des acteurs, aux relations de pouvoir et aux interactions sociales. Aussi plusieurs acteurs sont-ils impliqués lorsqu'un programme est défini, puis mis en œuvre, mais également lorsqu'il est évalué. L'évaluation, en tant qu'activité humaine, est source de tensions et de relations de pouvoir. Il ne faudrait donc pas voir un programme et son évaluation comme une activité mécanique, uniquement technique, où ne nous intéressent que les objectifs et les indicateurs.

Si un programme peut aussi être conçu intellectuellement comme la résultante d'un ordre négocié entre des acteurs sociaux, selon l'expression d'Anselm Strauss, aux fins de cette introduction, il nous faut avoir recours à des subterfuges didactiques pour expliciter les concepts théoriques. Les différents termes que nous suggérons sont donc essentiellement heuristiques, car ils expliquent la matière enseignée. Il ne s'agit cependant pas de nier la complexité des programmes, dirait Edgar Morin, et des interactions sociales. Les tenants de l'évaluation réaliste discutée au chapitre 14 perçoivent le changement social comme un système de transformation, un système ouvert qui est le produit d'une myriade d'éléments et de forces impossibles à quantifier (Pawson, 2006 ; Ridde et Guichard, 2008 ; Blaise *et al.*, 2009). On aura donc compris que la vision du monde et de la science qu'ont les évaluateurs – leur perspective paradigmatique – conditionne leur manière de percevoir et d'évaluer un programme.

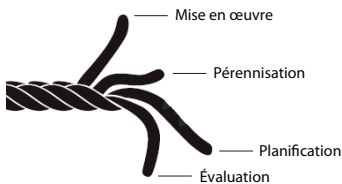
L'évaluation n'est pas l'étape finale d'un programme

La vision des programmes qui veut que ceux-ci doivent être adaptés vient contredire celle qui décrit leur vie selon un cycle inéluctable allant de l'identification des besoins à l'évaluation, en passant par les étapes de la planification et de la mise en œuvre. La plupart des manuels de gestion de programme illustrent encore le processus des programmes par un cercle représentant ces différentes étapes jointes par des flèches. Les fondements de cette conception remontent assurément aux « étapistes » des années 1950 qui étudiaient les politiques publiques. L'évaluation y est souvent l'étape ultime du processus. D'autres ajoutent parfois la pérennité ou encore la capitalisation (voir chapitre 10 pour un exemple) pour clore la boucle.

Nous estimons pour notre part que le processus des programmes n'est ni linéaire ni cyclique. À la suite des propositions théoriques énoncées par Pierre Pluye et ses collaborateurs (2004), il faudrait concevoir un programme comme étant composé d'une série de quatre sous-processus concomitants et interdépendants que sont la planification, la mise en œuvre, l'évaluation et la pérennisation. Ces quatre sous-processus pourraient ainsi être représentés par les quatre fils d'une même corde programmatique.

FIGURE 1.2

Concomitance et interdépendance des sous-processus d'un programme



Adapté de Pluye *et al.*, 2004.

La planification permet de prévoir l'allocation des ressources nécessaires pour atteindre des objectifs précis grâce à la mise en œuvre d'activités préalablement définies. Quant à l'évaluation d'un programme, adaptant des définitions plus classiques et formelles (Grembowski, 2001; Mathison, 2004; Patton, 1997) que celle que nous avons évoquée, nous

21	Une évaluation d'implantation au Burkina Faso avec une méthode mixte	393
	<i>Valéry Ridde, Seni Kouanda, Maurice Yameogo, Kadidiatou Kadio et Aristide Bado</i>	
22	Une évaluation d'implantation et d'efficacité d'un programme destiné aux enfants et à leur famille	415
	<i>Christian Dagenais, Frédéric Nault-Brière, Didier Dupont et Julie Dutil</i>	
	Glossaire	433
	<i>Françoise Jabot et Murielle Bauchet</i>	
	Sigles et abréviations	441
	Bibliographie	443
	Les auteurs	469

**NOUVELLE ÉDITION REVUE ET AUGMENTÉE**

Tous les chapitres de cette nouvelle édition ont été écrits par des pédagogues, des enseignants universitaires et des formateurs rompus depuis de longues années à l'exercice du partage de connaissances en évaluation de programmes, tout en mettant l'accent sur la pratique plutôt que sur la théorie. Nous avons ajouté quatre nouveaux chapitres, car les connaissances en évaluation évoluent constamment, sur la stratégie de l'étude de cas, l'évaluation économique, les approches participatives ou encore l'approche dite réaliste. Il manquait dans la première édition des exemples relatifs à l'usage des méthodes mixtes, décrites dans la première partie. Deux nouveaux chapitres viennent donc combler cette lacune.

Un défi essentiel auquel fait face tout enseignant en évaluation est lié à la maîtrise de la grande diversité des approches évaluatives et des types d'évaluation. La seconde partie de l'ouvrage présente quelques études de cas choisies pour montrer clairement comment les concepts exposés sont employés dans la pratique. Ces chapitres recouvrent plusieurs domaines disciplinaires et proposent divers exemples de pratiques évaluatives.

Valéry Ridde, professeur en santé mondiale, et **Christian Dagenais**, professeur en psychologie, tous deux à l'Université de Montréal, enseignent et pratiquent l'évaluation de programmes au Québec, en Haïti et en Afrique.

AVEC LES TEXTES DE

Aristide Bado
Michael Bamberger
Murielle Bauchet
Diane Berthelette
Pierre Blaise
François Bowen
François Chagnon
Nadia Cunden
Christian Dagenais
Pierre-Marc Daigneault
Luc Desnoyers
Didier Dupont
Julie Dutil
Françoise Fortin

Pierre Fournier
Marie Gervais
Anne Guichard
Robert R. Haccoun
Janie Houle
Françoise Jabot
Steve Jacob
Kadidiatou Kadio
Seni Kouanda
Francine LaBossière
Miri Levin-Rozalis
Isabelle Marcoux
Pierre McDuff
Frédéric Nault-Brière

Bernard Perret
Pierre Pluye
Nancy L. Porteous
Michael Quinn Patton
Valéry Ridde
Émilie Robert
Patricia Rogers
Christine Rothmayr
Jim Rugh
Caroline Tourigny
Josefien Van Olmen
Sophie Witter
Maurice Yameogo
Robert K. Yin

59,95 \$ • 54 €

Disponible en version numérique
www.pum.umontreal.ca

ISBN 978-2-7606-2782-6



9 782760 627826