

## Service social



# L'insertion de l'évaluation sur système unique dans l'intervention

André Beaudoin

Volume 35, numéro 1-2, 1986

Recherche – Action – Évaluation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/706294ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/706294ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

École de service social de l'Université Laval

ISSN

1708-1734 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beaudoin, A. (1986). L'insertion de l'évaluation sur système unique dans l'intervention. *Service social*, 35(1-2), 52–73. <https://doi.org/10.7202/706294ar>

BEAUDOIN, André, professeur à l'École de service social de l'Université Laval.

## **L'insertion de l'évaluation sur système unique dans l'intervention \***

*André Beaudoin*

Il y a moins de quinze ans, l'évaluation constituait un défi majeur à réaliser (Beaudoin, 1972) ; pourtant, elle fait aujourd'hui partie du discours politique et elle est devenue une préoccupation présente à plusieurs niveaux dans les administrations gouvernementales et publiques. Il existe maintenant toutes sortes de publications sur le sujet ; depuis peu, une revue canadienne a même fait son apparition <sup>1</sup> et on retrouve maintenant des cours en évaluation dans la plupart des universités. Le nombre des études évaluatives est de plus en plus considérable, même si elles n'ont pas toujours produit les résultats escomptés, du moins dans le domaine de la santé et des services sociaux.

Pourtant, malgré tous ces développements, il n'en demeure pas moins que l'évaluation a été peu utilisée par les intervenants eux-mêmes, même s'ils lui sont jusqu'à un certain point plus ouverts que ne le sont les cadres (Blais, 1986). <sup>2</sup> Comme l'a d'ailleurs constaté Scott Briar, « l'un des paradoxes les plus saisissants est que, bien que le service social soit une profession de cliniciens avant tout et qu'il prétende depuis longtemps reposer sur la science, il n'a formé jusqu'ici qu'un nombre infime de scientifiques cliniciens. » (Briar, dans : Rubin et Rosenblatt, 1984 : 251.) C'est aussi vrai pour l'intervention qui s'adresse aux groupes, aux communautés et aux collectivités dans ce qu'il est convenu d'appeler l'intervention sur les macro-systèmes. C'est d'ailleurs un point de vue très similaire à celui-ci qu'expriment Epstein et Tripodi lorsqu'ils insistent sur « la possibilité, voire la nécessité d'une utilisation de la recherche au niveau des activités en macro-système. » (Epstein et Tripodi, dans : Rubin et Rosenblatt, 1984 : 230.)

Depuis quelques années, on commence à percevoir un rapprochement entre la pratique et la recherche et on assiste à l'émergence de

praticiens-chercheurs tels que définis par Wood (dans Weinbach et Rubin, 1983 : 31–50) et, en particulier, de praticiens-évaluateurs, c'est-à-dire de praticiens capables d'utiliser, en conjonction avec leur propre intervention, des méthodes, des instruments et des techniques de recherche évaluative pour être en mesure d'établir ce qui s'y passe et en connaître les résultats. Ce type d'évaluation, que l'on désigne sous le vocable tantôt d'évaluation sur cas unique, de recherche à cas unique ou d'évaluation sur système unique, est l'objet du présent article.

Après avoir décrit la situation de séparation entre la pratique et la recherche et avoir fait ressortir les insuffisances des méthodes d'étude et de révision de cas comme autres alternatives d'évaluation, nous expliquerons comment l'évaluation sur système unique est un moyen essentiel pour effectuer le nécessaire rapprochement entre la pratique et l'évaluation. Nous la présenterons ensuite dans ses caractéristiques principales, ferons une brève description de sa méthodologie, situerons ses grandes différences avec les autres formes d'évaluation et terminerons en indiquant quelques-unes de ses limites et possibilités. L'objectif poursuivi ici est de montrer que des méthodes de recherche en évaluation de l'intervention sont maintenant disponibles et accessibles aux praticiens qui veulent s'impliquer dans le développement systématique, articulé et vérifié de la pratique de l'intervention en service social.

## **Les raisons de l'absence d'évaluation dans l'intervention**

Pourquoi, jusqu'à maintenant, y a-t-il eu si peu d'implication de la part des praticiens dans l'évaluation de l'intervention ? On peut sans doute, pour répondre à cette question, invoquer plusieurs types d'explication. Certaines d'entre elles sont plutôt contextuelles à la réalité de l'intervention et liées aux circonstances affectant la pratique, alors que d'autres sont plutôt intrinsèques à la place même qu'occupe l'évaluation dans le champ de l'intervention.

On entend souvent répéter que cette situation est liée au contexte dans lequel se réalise la pratique. Ainsi, on dira fréquemment que le contexte administratif dans lequel se réalise l'intervention n'est guère favorable à l'évaluation. Il ne fournit ni le temps ni les ressources nécessaires à ce genre d'entreprise. On surenchérit aussi sur les limites de l'évaluation, comme l'a souligné Sanchez dans un récent séminaire : « il y a un certain jeu de renforcement réciproque entre la tendance à ne

pas reconnaître les limites de l'évaluation méthodique et la tendance à exagérer à l'extrême l'importance de ces limites.» (Sanchez, 1985 : 90.)

En fait, il est logique que les praticiens se soient peu intéressés à l'évaluation étant donné qu'on la leur présente trop souvent comme une démarche formelle très complexe et externe à l'intervention, avec sa propre logique qui est complètement étrangère à celle de la pratique. En même temps, en prenant connaissance des résultats des études réalisées, les intervenants ont souvent de la difficulté à en voir la pertinence pour leur pratique immédiate. Les discussions sur les possibilités de généralisation ou sur les limites méthodologiques laissent les praticiens pantois. Ils sont aussi réticents aux remises en question de leur pratique, d'autant plus qu'ils les perçoivent souvent comme des attaques globales et généralisées sur l'efficacité de ce qu'ils tentent de réaliser. Ils ont de la difficulté à accepter les négations des résultats de leurs efforts que paraît constituer l'absence d'évidence scientifique se dégageant des recherches qui ont tenté d'évaluer l'efficacité. L'expérience a aussi démontré que les évaluations ont souvent été utilisées pour justifier *a posteriori* des décisions déjà prises par des administrateurs ou des politiciens concernant l'abandon ou l'abolition de programmes, d'où le contexte pervers dans lequel se situent, pour les praticiens, plusieurs entreprises d'évaluation.

Sans négliger la portée des raisons précédentes, elle n'en demeure pas moins, somme toute, assez limitée. En fait, ces raisons cachent une réalité qui est assez différente de celle qui paraît exister à première vue. Nous la décrivons d'abord à partir de la séparation qui est faite entre la recherche, qu'elle soit évaluative ou non, et la pratique de l'intervention. Nous examinerons ensuite la portée des études et révisions de cas qui ont été développées comme autres alternatives, compte tenu de l'absence d'évaluation.

## **La séparation entre la recherche et la pratique**

Même si on a reconnu depuis longtemps — en théorie du moins — que la recherche est indispensable à la pratique et même si on les a souvent associées, leur contexte empirique de fonctionnement n'est pas le même. Dès le moment de la formation professionnelle, le contenu de la recherche transmis aux étudiants et la façon dont elle est enseignée tend, trop souvent, à renforcer plutôt qu'à amoindrir la séparation qui existe entre les deux. Cela est en bonne partie attribuable aux emprunts faits aux autres sciences sociales et humaines dans l'enseignement de la recherche en service social et aussi au fait que les professeurs qui l'enseignent ont été eux-mêmes formés

exclusivement aux méthodes de l'une ou l'autre des sciences sociales et qu'ils se sentent surtout familiers avec le type de recherche qu'on y retrouve. Le type de recherche valorisé est d'abord hypothético-déductif et orienté vers les besoins du développement de la connaissance. Les exemples auxquels on se réfère sont très rarement reliés à la réalité de la pratique de l'intervention et encore moins aux besoins de cette pratique.

Il s'agit là d'une orientation plutôt éloignée de celle des étudiants qui choisissent une profession comme le service social. En effet, leur motivation est plutôt de devenir des dispensateurs de services et des agents de changement efficaces en vue de contribuer à la solution des problèmes personnels et sociaux précis existant dans le milieu. C'est dans cette perspective qu'ils sont ouverts à tout ce qui peut les aider à atteindre cet objectif, comme le soulignent très bien Powers, Meenaghham et Toomey (1985 : 16-19). L'intérêt pour la recherche plutôt abstraite est, à toutes fins pratiques, absent des préoccupations des étudiants. Le type de recherche susceptible de les intéresser est celle qui va leur permettre d'avancer dans un champ précis d'intervention.

Comme l'a souligné également Briar (1981 : 31), on tend aussi à introduire en service social une distinction plutôt artificielle entre praticien et chercheur. Les qualités et les capacités pertinentes à ce dernier sont conceptualisées de telle manière qu'elles deviennent un handicap pour le premier. On valorise chez le chercheur ses capacités intellectuelles, son esprit rationnel et la maîtrise de ses sentiments, avec peut-être même un certain manque de sensibilité dans la possibilité de comprendre les nuances subtiles, ce qui le rend « scientifiquement » capable de faire les généralisations nécessaires à la science. On aurait, par ailleurs, tendance à percevoir les praticiens comme des êtres plutôt intuitifs, sensibles, avec une certaine créativité et une imagination immédiate et avec, somme toute, un sens plutôt artistique, ce qui les empêcherait d'être méthodiques et systématiques.

### **L'insuffisance des autres moyens développés en évaluation de l'intervention**

Il y a pourtant eu, dans la pratique, des tentatives pour incorporer des moyens destinés à mieux établir et à mieux contrôler l'efficacité et permettre à l'intervention d'être plus imputable au milieu. C'est ainsi que se sont développées deux sortes différentes de moyens : les études de cas et les révisions systématiques à intervalle fixe.

### a) *Les études de cas*

La méthode d'étude de cas fait partie des origines même du service social avec les premiers efforts de systématisation de Mary Richmond, l'une de ses pionnières. On a désigné sous ce concept plusieurs sortes de choses, allant du simple rapport d'observation ou de l'analyse plus poussée d'entrevue jusqu'à des études en profondeur des moyens d'intervention utilisés selon différentes situations. De manière générale, elle consiste à présenter, d'une façon articulée, une description de la situation d'un client, du problème et de l'intervention, pour en faire son examen grâce à l'analyse qui en est faite. Sa composante principale, qui en fait sa substance propre, est l'étude attentive et soignée des conditions d'existence du problème, des conditions d'exercice de l'intervention et de la production de résultats dans tout contexte jugé approprié (Bloom et Fischer, 1982 : 289). Historiquement, comme l'ont souligné Hersen et Barlow (1976), la méthode d'étude de cas s'est développée dans les professions d'aide comme un moyen pour les praticiens de communiquer d'un à l'autre les succès obtenus dans un cas particulier et d'étudier ensemble les moyens de mieux atteindre leurs objectifs dans une situation donnée. À partir de telles études de cas, des « écoles de pensée » concernant la pratique se sont ainsi formées, et on les retrouve encore aujourd'hui. Dépendant de chacune de ces écoles et de leurs perspectives théoriques, il en émerge des standardisations ou des systématisations qui varient considérablement.

### b) *Les méthodes de révision de cas*<sup>3</sup>

La révision des cas, qu'on a désignée aussi sous les noms de révision périodique, systématique ou continue, s'est développée dans notre milieu vers la fin des années 1960. Qu'on se rappelle, à cet égard, les travaux effectués à la Société de service social aux familles et dans d'autres agences sociales de l'époque. Mais c'est surtout dans les années 1970, après la réforme et l'introduction des lois d'encadrement des services sociaux, qu'elle a été introduite de manière plus formelle et plus organisée, en particulier dans le contexte de la Loi sur la protection de la jeunesse. Sa définition initiale, comme en fait foi un document de travail de l'Association des centres de services sociaux, en était essentiellement une de contrôle :

« La fonction de révision peut être entendue comme le processus de contrôle du cheminement du cas. La révision périodique a donc pour objet de vérifier qu'il se passe quelque chose dans le cas et que ce qui

se passé se trouve en conformité avec les décisions d'orientation.»  
(A.C.S.S.Q., 1978.)

Avec la mise en vigueur de la Loi sur la protection de la jeunesse, la révision devient vraiment institutionnalisée comme une des responsabilités du D.P.J. :

« Le directeur doit effectuer périodiquement une révision de la situation de chaque enfant pris en charge et vérifier si toutes les mesures sont prises pour assurer la réinsertion sociale et familiale de l'enfant.

Cette révision a pour fin de déterminer si la situation dans laquelle se trouve l'enfant justifie des mesures additionnelles ou des mesures différentes de celles qui sont déjà appliquées. » (Art. 57, Loi sur la protection de la jeunesse.)

Cet énoncé, en consacrant l'aspect légal et de contrôle, met en même temps l'accent sur l'imputabilité du D.P.J. La révision est dorénavant conçue dans la perspective des comptes à rendre à la collectivité et l'insistance est mise sur la réalisation des objectifs de réinsertion sociale. En même temps, il devient possible de définir les conditions dans lesquelles elle doit se faire et les caractéristiques qu'elle doit prendre. Ainsi, le rapport de révision est présenté comme « une synthèse des informations essentielles basées sur des faits observables et permettant d'arriver à une recommandation concernant la poursuite, la modification ou la cessation des mesures de protection D.P.J. » (Delisle, 1978 : 9). Poirier va même un peu plus loin et lie la révision à l'encadrement professionnel ; il la définit comme suit :

« Acte par lequel, après être intervenu pendant une certaine période, on revoit à la lumière d'une connaissance plus approfondie du système-client, de la situation et de son évolution, si l'intervention doit se continuer, s'arrêter ou être modifiée. » (Poirier, 1982 : 1.)

Dans cette perspective, la révision est d'abord un instrument pour savoir si le service est effectivement rendu, si les actions faites sont bien celles requises et si elles sont conformes aux politiques et procédures de l'établissement (Poirier, 1982 : 2). Elle devient en même temps, par le fait même, un moyen systématique qui, par l'interaction entre la pratique et la théorie, entre l'action et la réflexion, entre la complémentarité ou la confrontation de sa propre vision avec celle d'un autre, permet le développement de la pratique de l'intervenant lui-même (Poirier, 1982 : 3-5). Plus récemment encore s'est ajoutée l'idée que l'efficacité du service rendu peut être améliorée grâce à la révision (Pilon, 1983 : 11-14).

De plus en plus, la révision fait donc partie des politiques de gestion des établissements comme l'illustre le manuel de gestion du C.S.S. de Québec<sup>4</sup>. On voit donc que des procédures de révision systématique sont en train de s'instaurer un peu partout, comme garantie d'imputabilité et sont, jusqu'à un certain point, considérées au moins implicitement comme des alternatives à des processus plus formels d'évaluation systématique de l'intervention.

Mais qu'en est-il au juste? C'est dans cette perspective qu'il apparaît important d'examiner les forces et les faiblesses, tant des études que des révisions de cas.

### c) *Critique des études et révisions de cas*

Il ne faut pas négliger les forces des études et des révisions systématiques de cas qui, comme nous l'avons déjà dit, constituent des moyens de contribuer au développement de la pratique du service social (Beaudoin, 1980 : 27-28). Leurs avantages sont nombreux, comme l'ont fait ressortir Hersen et Barlow (1976) et Browning et Stover (1971).

1. C'est d'abord un excellent moyen de stimuler la réflexion sur la pratique et d'augmenter la créativité, car elles peuvent être utilisées assez facilement avec à peu près n'importe quel type d'intervention une fois que quelques paramètres ont été établis.
2. Elles sont des occasions privilégiées qui exigent, somme toute, assez peu d'énergie pour jeter un éclairage (ou un doute) sur un présupposé théorique ou une prédiction faite grâce à la confrontation immédiate de cette théorie ou de cette prédiction dans la pratique.
3. Chacune contribue d'une façon particulière au développement de l'intervention : la révision systématique et périodique peut déboucher sur l'utilisation des comparaisons au moins préliminaires dans les situations d'intervention sous considération ; quant à l'étude de cas, elle est un moyen à privilégier pour l'étude de situations exceptionnelles, sans avoir à recueillir des quantités très considérables de données.
4. C'est aussi une façon de faire l'expérimentation ou la transformation d'un certain nombre d'habiletés professionnelles à cause de l'interconnexion étroite qui se fait dans l'utilisation de la méthode entre les techniques de la pratique et leur évaluation.
5. Finalement, les études de cas, comme les révisions systématiques, peuvent, si elles sont utilisées de manière adéquate, représenter

des expériences transitionnelles pour les praticiens qui veulent utiliser de nouvelles approches d'intervention ; l'information plus ou moins subjective qui y est utilisée peut servir de tremplin pour des études plus contrôlées avec des modes d'évaluation plus systématiques. Malgré leur caractère qui demeure quelque peu impressionniste, elles peuvent somme toute être des occasions uniques de fournir de nouvelles idées qui pourront être soumises plus tard à des études plus articulées.

À côté de ces forces, les révisions systématiques et les études de cas partagent en commun un certain nombre de faiblesses et de limites qu'il ne faut pas oublier de souligner lorsqu'on se situe dans une perspective de recherche et qu'on veut savoir si l'intervention produit les résultats attendus.

1. Elles ne permettent pas, étant donné qu'elles s'adressent à des amalgames de procédures et de techniques professionnelles plus ou moins différenciées, de faire ressortir quels sont les ingrédients actifs dans la production d'un résultat de telle sorte qu'on puisse les utiliser encore dans les étapes suivantes de l'intervention et encore plus de pouvoir les transposer à d'autres cas.
2. L'attention consacrée à la définition et à la spécification du problème ainsi que celle donnée à expliciter comment les changements se produisent sont souvent plus ou moins absentes. En conséquence, il s'introduit un biais très fort où l'interprétation des événements est faite uniquement dans la ligne de pensée de la théorie utilisée pour prédire les résultats. Il y a ainsi, dans l'une comme dans l'autre, peu de place pour faire des observations qui découlent directement des données de la réalité observée, malgré les tentatives effectuées à cet effet.
3. Il n'y a pas, à proprement parler, de vérification de la validité ni de la fiabilité, ce qui rend difficile pour d'autres l'utilisation des mêmes procédures et des mêmes approches.
4. Il n'y a pas de lignes de conduite précises concernant le devis de collecte des informations, les méthodes de mesure des données ou de leur analyse.

Il est donc clair que les études comme les révisions de cas, malgré un certain nombre de possibilités sont, d'un point de vue de recherche, des approches plutôt faibles pour évaluer l'intervention. Si elles peuvent servir à contrôler la pratique et même à développer des idées nouvelles en matière d'intervention, elles ne peuvent remplacer des procédures d'évaluation et ne sont que des approches de dernier

recours lorsqu'aucun autre moyen n'est disponible. À ce moment-ci — et c'est de cet aspect dont nous traiterons à partir de maintenant — il y a possibilité, grâce en particulier à l'évaluation sur système unique, de combler le fossé existant et d'effectuer le rapprochement de l'évaluation et de la pratique.

## **L'évaluation sur système unique comme moyen de rapprochement entre la pratique et la recherche**

Les nouvelles approches qui font jour, et, de façon particulière l'évaluation sur système unique, impliquent une ré-union ou une re-jonction entre la pratique et la recherche, concernant, en particulier, l'évaluation. Elle inclut l'utilisation, à l'intérieur de l'intervention, de méthodes d'évaluation de sorte que l'intervenant devient à la fois intervenant et évaluateur. En fait, l'intervenant/évaluateur ou le praticien/utilisateur de cette méthode est, comme l'ont fait ressortir Jayaratne et Levy (1979 : 8-13), dans une position vraiment privilégiée pour faire une évaluation de la pratique qui soit vraiment contributive à son développement.

1. Il est celui qui est le mieux placé pour comprendre en profondeur les méthodes d'intervention qu'il utilise et leur fonctionnement. Si l'on considère que, dans un processus d'évaluation, l'intervention est la variable indépendante, l'intervenant est celui qui peut le mieux répondre à des questions telles : Quelle est la méthode la plus appropriée à la situation ? Quelles sont les autres méthodes possibles ? Comment en expliquer le processus et le fonctionnement ? Est-il possible d'en définir clairement les paramètres ? Si le praticien intègre dans sa pratique des moyens systématiques pour répondre à ces questions, il est certainement l'un des mieux placés pour préciser les aspects de l'intervention qui produisent des résultats et ainsi s'éloigner du caractère vague et plus ou moins généralisateur qui a été celui de l'intervention dans les professions sociales.

2. En joignant évaluation et intervention, on favorise le contact immédiat de l'évaluation avec le système-client et son environnement. C'est là un point de départ bien connu dans l'axiomatique de l'intervention. C'est aussi un prérequis à la possibilité de formulation d'indices d'évaluation. Ainsi, l'intervenant/évaluateur — avec les instruments appropriés — est celui qui est le plus en mesure d'utiliser ses connaissances du système-client et de son environnement, de faire

la sélection des caractéristiques particulières concernant le problème considéré et de déterminer ce qui sera particulièrement utile pour atteindre les objectifs fixés.

3. La présence de l'évaluation permet une orientation objective du processus d'intervention. Dans sa pratique, l'intervenant est centré sur la situation immédiate : il utilise ses approches, méthodes et techniques pour que le système-client puisse trouver réponse à ses besoins et solutionner ses problèmes, réaliser ses objectifs, dépasser l'immédiateté de sa situation de crise, et ainsi de suite. S'il intègre l'évaluation dans son intervention, c'est l'orientation vers l'objectivité qui prend aussi de l'importance. Pour l'intervenant/évaluateur, les questions clés deviennent les suivantes : Quelles mesures et quelles procédures de mesure vont fournir les données les plus adéquates selon les exigences des méthodes d'évaluation ? Mesure-t-on vraiment les bons effets et de manière objective ? Quelle confiance peut-on avoir dans les constatations faites ?

On est là, au cœur du dilemme évaluation-intervention. Qu'est-ce qui fait qu'une intervention donne réellement les résultats attendus et qu'on est capable de l'établir d'une manière objective ? Ce n'est pas tout « d'avoir le sentiment ou de se convaincre qu'une intervention produit un changement », encore faut-il être capable de soutenir ce jugement et d'en convaincre les autres. Ce n'est pas là une question d'idéologie, de politique, ou même de théorie ; c'est une question de critères à trouver qui seront acceptés comme objectifs. Dans ce domaine, l'orientation scientifique stipule qu'il existe des critères assez tangibles, sinon mesurables, pour établir que le changement a eu lieu et qu'il doit être attribué à l'intervention. L'orientation de la pratique, pour sa part, est quelque peu indifférenciée et plutôt globale dans son établissement de l'existence du changement, parce qu'elle se fonde d'abord sur le postulat qu'à cause de la complexité du comportement humain, il est difficile de trouver des critères pour démontrer d'une manière précise l'existence de changements, d'autant plus que, jusqu'à maintenant, ces critères avaient échappé aux intervenants vu qu'ils avaient été établis et définis de l'extérieur. C'est là que l'intervention/évaluation prend sa signification en devenant l'application systématique et contrôlée de l'intervention et l'utilisation de méthodes objectives de recherche évaluative à partir de critères définis dans un schème interne à l'intervention qui devient ainsi extériorisé et sujet à examen à partir des canons scientifiques.

4. L'intervenant/évaluateur, grâce aux connaissances qu'il a acquises et aux capacités qu'il a développées, est en mesure de réaliser des évaluations de portée limitée qu'il pourra transposer dans sa

pratique de l'intervention. Les méthodes d'évaluation servent à aiguïser son esprit critique pour la remise en question de sa propre intervention à la lumière des faits observés. Utiliser l'évaluation dans l'intervention n'est pas une qualité innée, c'est une habileté acquise.

À ce niveau, l'intervenant aura une connaissance minimale des différents types de devis d'évaluation, des méthodes de collecte de données, de leurs forces et faiblesses et de leur possibilité de transposition dans la pratique avec un minimum d'interférence avec l'intervention et de dépenses de temps et d'énergie. Certains diront — et ce sera probablement ceux qui craignent de perdre certains contrôle et pouvoir — qu'il s'agit d'investissement inutile d'énergie et de pertes de temps. Nous croyons que ces objections seront vite rejetées une fois qu'on aura pris conscience des avantages de cette jonction plus étroite entre l'intervention et l'évaluation.

5. La combinaison de l'intervention et de l'évaluation est un moyen d'assurer une rétroaction systématique pour guider l'intervention. L'intervenant est ainsi conduit à se poser des questions comme : Les données colligées sont-elles valables ? En fait-on une utilisation appropriée ? Que révèlent les données sur ce qui se produit en cours d'intervention ? En fait, le praticien a en main des données qui sont disponibles pour fins d'examen immédiat en cours de processus d'intervention, et ces données tentent d'expliquer et d'indiquer si les changements visés sont en train de se produire.

Ce sont là les principaux points de jonction que reflète l'union plus étroite de la pratique et de l'évaluation. L'insertion de l'évaluation dans l'intervention indique la nécessité, pour le développement de la pratique, de les unir. L'intervenant/évaluateur devra être capable de diffuser ses constatations, ses résultats et ses « étincelles créatives » à d'autres, en même temps qu'il devra être capable d'apprécier, d'incorporer et d'utiliser les résultats des recherches faites par d'autres. L'insertion de l'évaluation permet de sortir des cercles vicieux de la réinvention de la roue ! Mais encore faut-il qu'elle soit accessible et réalisable simultanément à l'intervention, sans un investissement d'énergie trop considérable. C'est là que commence spécifiquement la contribution de l'évaluation sur système unique comme moyen privilégié de jonction entre pratique et évaluation.

## **Caractéristiques principales de l'évaluation sur système unique**

Dans son ensemble, l'objectif de l'évaluation sur système unique est de vérifier l'existence d'une relation causale entre l'intervention

réalisée et ses effets sur le système qui est objet d'intervention. Dans ce type d'évaluation, pour atteindre l'objectif visé, c'est-à-dire faire la démonstration de l'efficacité de l'intervention, on utilise un peu une stratégie qui ressemble à celle qu'on retrouve dans les plans quasi expérimentaux avec séries temporelles. Il s'agit de faire, à l'aide d'un devis ou d'un plan approprié, la collecte des données pertinentes nécessaires pour établir si une intervention produit les résultats prévus ou, autrement dit, si elle atteint ses objectifs. Toutefois, l'évaluation porte sur un seul cas, sur un seul système que nous désignons sous le terme générique de « système unique ». Par système unique, on réfère à l'une ou l'autre des entités suivantes considérée en elle-même : une personne, une personne dans ses relations avec d'autres ou avec son environnement social, une famille, un groupe, une organisation, une communauté ou même une collectivité. Chacune de ces entités est traitée dans l'évaluation comme ayant les caractéristiques d'un système unique, c'est-à-dire avec ses propres propriétés et attributs. C'est d'ailleurs ce que le service social et les autres professions d'intervention définissent habituellement comme le système-client.

À la différence de l'étude ou de la révision de cas où les devis sont un peu laissés au hasard, on procède, dans l'évaluation sur système unique, à partir d'un devis bien établi. Il contient l'élaboration et l'utilisation systématique de moyens, de procédures et d'instruments d'analyse de données. Voici un aperçu de ses grandes caractéristiques telles qu'on peut les retrouver chez la plupart des auteurs qui ont traité de la question et, en particulier, dans Bloom et Fischer (1982 : 8-17) :

1. *Son point de départ est la spécification du problème et l'établissement d'objectifs précis d'intervention à atteindre.*

Comme pour toute forme de recherche et de pratique, un aspect clé de l'évaluation sur système unique est celui de la spécification du problème ou des problèmes sur lesquels le praticien et le système-client se sont mis d'accord concernant la nécessité de réaliser un changement. Les composantes d'un problème peuvent prendre la forme de comportements, de connaissances, de sentiments ou d'attitudes, de barrières environnementales, ou de toute autre forme de combinaisons de ces différentes dimensions. Pour le praticien qui décide d'incorporer l'évaluation dans son intervention, il est essentiel de surmonter les obstacles d'une définition trop vague et trop globale du problème pour en arriver à une définition claire et précise.

2. *Dans l'élaboration d'un devis, on prend pour acquis qu'il y a possibilité de mesurer le problème.*

Aussitôt qu'un problème est identifiable et peut être nommé, il est déjà mesurable selon la forme la plus rudimentaire : l'échelle nominale.

Les praticiens et les chercheurs ont développé un ensemble très large d'instruments de mesure qui peuvent être utilisés dans la pratique, peu important les orientations théoriques. Lorsque de tels instruments n'existent pas, il faut envisager la possibilité de les développer.

*3. Le devis de recherche implique l'utilisation de mesures répétées.*

Pour fins d'évaluation sur système unique, il est nécessaire de recueillir de manière répétée de l'information sur un problème-cible donné qui aura été décomposé en sous-problèmes à cette fin. L'intervenant, le système-client ou d'autres personnes significatives dans l'environnement observent le problème pendant une certaine période de temps pour établir si des changements se produisent avant, pendant et après le programme d'intervention.

*4. La comparaison pour fins d'évaluation est faite à partir d'une mesure initiale.*

Comme caractéristique bien particulière de l'évaluation sur système unique, on retrouve l'établissement d'une mesure initiale qui servira de base de comparaison dans l'analyse. Pour ce faire, on fait la collecte systématique de données avant le début de l'intervention, effectuée pendant une période pouvant varier de trois à quatre jours jusqu'à deux ou trois semaines. Les données de cette « ligne de départ » sont employées pour permettre l'appréciation des changements accomplis pendant l'intervention ; elles servent de base de comparaison avec les données colligées pendant la réalisation du programme ou encore avec celles recueillies à des moments postérieurs à l'intervention.

*5. La mise en œuvre des devis ou des plans d'évaluation sur système unique se fait par le praticien lui-même en lien avec son intervention.*

Les modalités de la mise en œuvre du plan d'évaluation en sont une autre caractéristique. On ne peut confier à des chercheurs extérieurs la réalisation de telles évaluations, sauf pour obtenir leur avis. La mise en œuvre de ces plans se fait sous l'égide du praticien selon différentes étapes qui sont étroitement liées aux séquences même du déroulement de l'intervention : étape de départ, étape de l'intervention, étape de changement dans le choix de l'approche d'intervention, retour au point de départ, et ainsi de suite. Chacune d'elles aboutit à des différences quant à la nature des données à recueillir pour fins d'évaluation. Ce sont les changements dans la configuration des données recueillies qui permettront d'en arriver aux conclusions quant à la réussite ou à l'échec du programme d'intervention. Dépendant de la rigueur du plan, on sera capable d'établir non seulement si le

problème-cible a réellement changé, mais si le changement est réellement attribuable à l'intervention.

6. *La réalisation des objectifs d'évaluation suppose une définition claire et précise de l'intervention.*

Une des contributions majeures des évaluations sur système unique à la pratique est l'exigence pour les praticiens de devenir très spécifiques au sujet de l'intervention qu'ils utilisent. Une telle exigence, qui est déjà très importante pour la pratique — car autrement il devient difficile de décrire et d'expliquer ce qu'on fait — est vraiment essentielle dans le cas des évaluations sur système unique. Cela permet, en particulier, de distinguer quand le praticien est réellement en train d'intervenir, c'est-à-dire de faire quelque chose pour changer le problème, et quand il ne l'est pas. Ainsi, à partir des données recueillies, on peut établir s'il existe ou non des différences entre les étapes selon qu'on intervient ou non.

En même temps, la forme d'intervention choisie doit l'être en fonction du lien existant (ou établi tout au moins logiquement) entre le programme et la nature du problème pour lequel on fixe des objectifs de changement. Il est clair qu'un praticien serait mal placé pour choisir une forme d'intervention donnée s'il n'avait pas de motif raisonnable de croire que celle-ci a une chance d'atteindre les objectifs visés face à une situation-problème. Cependant — et il est très important de le souligner —, l'utilisation de l'évaluation sur système unique ne doit pas être considérée comme prescriptive de la sorte d'intervention qu'un praticien doit utiliser : c'est définitivement au praticien lui-même à décider. Tout ce que ce type d'évaluation exige, c'est que celle qui est utilisée soit bien définie. Le praticien doit, par ailleurs, être en mesure de distinguer entre la période d'intervention proprement dite et les périodes au cours desquelles il n'y a pas de programme formel, comme l'étape d'identification et d'appréciation de la situation au point de départ.

7. *L'analyse des données est réduite au minimum.*

À la différence des autres formes de recherche, l'analyse des résultats dans l'évaluation sur système unique peut souvent se faire à partir du seul examen visuel des changements dans les données recueillies plutôt que par l'utilisation de statistiques compliquées. Les données recueillies sont placées sur des graphiques pour visualiser les changements et leurs configurations ou *patterns* (niveau des données, tendance, pente, etc.). Il y a évidemment quelques statistiques simples qui peuvent aussi être utilisées si on veut atteindre un plus grand niveau de précision.

## La méthodologie de l'évaluation sur système unique

Pour compléter l'identification des caractéristiques principales de l'évaluation sur système unique, voici un aperçu de sa démarche méthodologique :

- 1) l'intervenant/évaluateur identifie, avec l'aide du système-client, les problèmes dans la situation présentée ;
- 2) avec le système-client, une décision est prise concernant la nature et le nombre de problèmes ou de dimensions du problème qui vont être l'objet d'attention dans l'évaluation et quelles informations devront être recueillies ;
- 3) on choisit ensuite les méthodes et les instruments les plus appropriés pour recueillir les informations nécessaires et déterminer la période précédant l'intervention qui va servir pour la collecte des données. (Dans certains cas, les données de cette période peuvent être déjà disponibles et facilement reconstituables) ;
- 4) les informations et observations recueillies — la plupart du temps par le système-client ou quelqu'un d'autre dans son entourage — servent à établir la ligne de départ, c'est-à-dire la base des données qui seront utilisées ultérieurement pour fins de comparaison ;
- 5) l'intervention se déroule selon le plan établi, à cette différence près que pendant et, même souvent, après l'intervention, les informations et observations continuent d'être recueillies selon des intervalles de temps bien définis ;
- 6) pendant et après l'intervention, les données sont analysées en comparaison avec celles de départ. Les objectifs de l'analyse sont de comparer les données de la période d'intervention, ou celles recueillies après, avec celles de la mesure initiale en vue d'établir s'il y a un changement réel sur un plan pratique et statistique. Les techniques d'analyse utilisées sont relativement simples et, assez souvent, la seule observation de la représentation graphique de la mesure initiale et des données recueillies ultérieurement permet de donner une bonne idée de la présence éventuelle de changement ; les techniques statistiques, s'il y en a, sont très simples à utiliser. L'insertion d'une description précise de l'intervention guidée par la théorie appropriée permet d'établir quels liens peuvent être faits entre l'intervention et les résultats produits.

On peut voir que cette méthode est relativement simple à utiliser. Elle s'insère naturellement dans la pratique avec un minimum d'investissement d'énergie de la part du praticien. Elle lui fournit, non seulement l'information nécessaire pour établir si l'intervention donne les résultats voulus mais, au fur et à mesure qu'elle se déroule, l'intervenant et son client peuvent disposer des données nécessaires pour déterminer jusqu'à quel point on se dirige vers l'accomplissement des objectifs prévus.

## **Différences entre l'évaluation sur système unique et les autres formes d'évaluation**

Si on fait la comparaison entre l'évaluation sur système unique et les autres formes d'évaluation, en particulier celles qui s'inspirent du modèle expérimental avec groupe contrôle, on peut dire globalement qu'elle s'inspire d'un modèle quasi expérimental simplifié. Les principales différences sont les suivantes :

- 1) elle s'applique à un système unique, c'est-à-dire un seul individu, un seul groupe, une seule organisation, ou une seule collectivité alors que les autres impliquent presque toujours deux groupes, choisis idéalement au hasard à partir d'une population commune ou, de temps à autre, stratifiée pour contrôler la variabilité ;
- 2) on recueille l'information sur un nombre limité de variables qui sont sélectionnées à partir d'une quantité considérable de dimensions. On ne retient vraiment que celles qui sont les plus directement et significativement expressives du problème qui est objet d'intervention. Le système-client est le plus souvent mis à contribution dans la collecte des données, mais c'est l'intervenant qui est responsable de l'évaluation. Dans les autres formes d'évaluation, la responsabilité échappe à l'intervenant, même s'il peut lui être étroitement associé à certaines occasions. L'évaluateur est externe au processus d'intervention et recueille des informations sur un nombre d'items et de dimensions assez considérables, compte tenu des objectifs de l'étude ;
- 3) en se fondant sur le postulat d'une certaine variabilité de la conduite humaine, les données, dans l'évaluation sur système unique, sont recueillies à plusieurs reprises à des intervalles de temps réguliers, avant, pendant et quelquefois après l'intervention. Dans les autres formes d'évaluation, les données ne

sont recueillies qu'à quelques reprises, la plupart du temps une fois avant et une fois après l'intervention. On prend pour acquis que, ce qui est important, c'est d'avoir un échantillon représentatif du comportement d'un ensemble d'individus et que ce dernier est somme toute assez statique ;

- 4) dans le devis sur système unique, la durée de la collecte va varier en relation avec la période d'intervention alors que, dans les autres formes, la période de collecte est fixe ;
- 5) les objectifs d'évaluation du premier sont habituellement choisis et acceptés par le système-client : c'est le praticien qui en fait l'opérationnalisation. Dans les autres, la détermination des objectifs d'évaluation est surtout faite par le chercheur, en consultation bien entendu avec l'agence de financement, quelquefois avec le praticien ou la communauté, mais très rarement avec le système-client ;
- 6) au fur et à mesure que l'évaluation se déroule, il y a possibilité et même probabilité de rétroaction pour l'intervenant/évaluateur, ce qui permet une modification de l'intervention, au besoin ; cela peut même déboucher sur l'étude du processus de l'intervention si les informations requises sont recueillies. Ce n'est pas le cas dans les autres types de devis : on craint même souvent que la rétroaction n'interfère pour modifier les résultats ;
- 7) la flexibilité des esquisses de recherche est la caractéristique principale des évaluations sur système unique. On peut modifier l'esquisse au besoin alors que c'est impossible dans les autres types d'évaluation ;
- 8) les données de départ sont utilisées pour fins de comparaison dans le premier cas ; son propre contrôle est construit de l'intérieur en ce sens qu'on présume que la situation observée au départ se serait continuée s'il n'y avait pas eu intervention, ce qui permet de constater, grâce à la comparaison des données de départ avec celles de l'intervention, s'il y a eu changement. Pour fins de comparaison, dans la plupart des autres formes, on a idéalement besoin d'un groupe contrôle, ou groupe de comparaison ; il est choisi au hasard à partir d'une population commune en supposant qu'il va représenter ce que serait le groupe expérimental, sans l'intervention ;
- 9) la fiabilité, dans l'évaluation sur système unique, est assurée par la présence d'un deuxième observateur ou par la consistance interne alors que, dans les autres, il y a possibilité d'utiliser à peu près tous les tests existants à cet effet ; quant à la validité,

elle paraît augmenter lorsqu'on se rapproche du critère ultime de résultat, alors que pour les autres formes d'évaluation toutes les méthodes de base disponibles peuvent être utilisées pour mesurer la validité ;

- 10) si les objectifs-cibles sont choisis de manière appropriée en relation avec le problème du système-client, l'utilité est directe et immédiate dans l'évaluation sur système unique ; dans les autres, l'orientation est d'abord centrée sur le développement des connaissances et l'utilité devient tout au plus indirecte compte tenu qu'il est peu probable que leurs conclusions soient utiles aux sujets sous étude ;
- 11) les explications qui ressortent des devis sur système unique sont de nature plutôt inférentielle, ce qui entraîne, comme l'a souligné Kratochwill (1978), la possibilité de plus d'une explication, tandis que les autres sortes d'évaluation, surtout les devis expérimentaux, fournissent des fondements logiques relatifs à la causalité (Cook et Campbell, 1976).
- 12) les évaluations sur système unique sont peu dispendieuses, parce qu'on ne peut leur consacrer qu'une quantité limitée de temps et d'énergie et on peut penser à les insérer directement dans la pratique avec un minimum d'entraînement des intervenants ; les autres évaluations ont tendance à être plus dispendieuses et à exiger des spécialistes de recherche pour être réalisées ;
- 13) enfin, dans la recherche sur système unique, les valeurs des clients sont incorporées aussi bien dans le choix du problème-cible que dans le choix des objectifs à atteindre ; dans les autres formes d'évaluation, ce sont les chercheurs et ceux qui fournissent la subvention qui contrôlent les valeurs exprimées dans la recherche.

## Possibilités et limites

De l'analyse faite au cours des pages précédentes, on peut facilement dégager toutes les possibilités que présente l'évaluation sur système unique. Elle est simple à utiliser, peut se greffer directement sur la pratique, a une utilité immédiate, et n'implique pas un investissement très considérable de ressources et d'énergie. C'est l'intervenant lui-même qui en fait son utilisation. Il est d'ailleurs le mieux placé, sinon le seul, pour vraiment pouvoir l'employer de manière efficace et efficiente, même s'il aura souvent besoin d'un appui extérieur à cet

égard. Cette force peut d'ailleurs se transformer en faiblesse si l'intervenant n'est pas habilité à l'utiliser d'une manière adéquate. Cela exige une formation adéquate de l'intervenant qui veut l'insérer dans sa pratique. Heureusement, cette formation est possible et même assez facile à acquérir.

Il y a, néanmoins, un certain nombre de limites à cette méthode : nous voulons en énumérer quelques-unes qu'il ne faut pas oublier dans son utilisation éventuelle. La première est la difficulté de généralisation des résultats ; en effet, cette possibilité se limite au système qui est sous évaluation et peut difficilement être élargie. Dans le même sens, à cause de l'unicité de la situation considérée, un deuxième obstacle s'ajoute : il s'agit de la difficulté de faire des comparaisons, car chaque situation a ses propres caractéristiques qu'il ne faut pas négliger (voir : Ruckdeschel et Faris, 1981). Kazdin (1982 : 262-289) s'est aussi adressé à ses limites et problèmes méthodologiques : postulat de variabilité, difficulté d'avoir l'assurance que les indicateurs utilisés sont vraiment les plus significatifs par rapport au problème considéré, difficulté d'obtenir la collaboration du client, problème de fiabilité ou de validité des données recueillies par des personnes impliquées dans la situation-problème, et question de la durée des phases pour fins d'évaluation. En aucune manière, ces limites et problèmes ne devraient empêcher l'utilisation de cette forme d'évaluation ; il ne faut pas non plus les ignorer, et il est nécessaire de tout mettre en œuvre pour les surmonter.

## Conclusion

Pour permettre à l'intervention de démontrer, non seulement son efficacité, mais aussi de se développer de l'intérieur, d'une manière systématique, l'évaluation sur système unique apparaît une approche dont la contribution ne saurait être mise de côté. Sans la considérer comme une réponse à toutes les questions et à toutes les interrogations de la pratique, elle paraît un moyen à privilégier pour l'évaluation de l'intervention à cause de son accessibilité directe aux praticiens, de sa simplicité et de sa facilité d'utilisation. Plus fondamentalement, elle permet le rapprochement de la recherche et de la pratique, qui ont été si souvent isolées l'une de l'autre dans les professions sociales, en particulier dans celle du service social.

Elle constitue, enfin, un défi pour les gestionnaires qui, comme l'a montré Crane (1986) dans une étude récente, doivent être en mesure d'en favoriser l'insertion à l'intérieur des structures organisationnelles dont ils sont responsables.

## Notes

- \* L'auteur veut exprimer ses remerciements aux étudiants praticiens des cours sur le sujet à l'hiver et à l'automne 1986.
- <sup>1</sup> La Revue canadienne d'évaluation/Canadian Journal of Evaluation, publiée par l'Association canadienne d'évaluation.
- <sup>2</sup> Voir l'article de Régis Blais dans ce numéro.
- <sup>3</sup> Nous remercions madame Lise Bernier, qui nous a facilité l'accès à une partie de la documentation disponible en la matière.
- <sup>4</sup> « Révision de la situation d'enfants pris en charge par le D.P.J. du C.S.S.Q. et confiés à des professionnels de l'établissement » (C.S.S.Q., 1985, 50.02.52) et politique de « Révision des cas » selon la loi sur les services de santé et services sociaux (LRQ, c. S-5) (C.S.S.Q., 1985, 50.01.09).

## Références bibliographiques

- ASSOCIATION DES CENTRES DE SERVICES SOCIAUX DU QUÉBEC, *Projet d'un instrument de révision continue à l'usage du directeur de la Protection de la jeunesse*, Montréal, avril 1978.
- ATHERTON, C.R. et D.L. KLEMMACK, *Research Methods in Social Work. An Introduction*, Toronto, D.C. Heath, 1982.
- AVRIL, A.M., F. BOUCHARD et J.C. ROUCHY, « Réflexions sur l'évaluation de la pratique sociale », *Connexions*, n° 20, 1976 : 95-104.
- BACHAMAN, C., « Que peut apporter l'analyse du travail aux professions sociales ? », *La Revue française de service social*, n° 124, 1979 : 1-15.
- BEAUDOIN, A., « L'évaluation des services sociaux : défi de la prochaine décennie », *La Famille*, nos 81-82, 1972 : 12-43.
- BEAUDOIN, A., « La recherche évaluative et le développement de la pratique du travail social », *Intervention*, n° 57, 1980 : 25-29.
- BLOOM, M. et J.D. FISCHER, *Evaluating Practice : Guidelines for the Accountable Professional*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, 1982.
- BLYTHE, B.J. et S. BRIAR, « Developing empirically based models of practice », *Social Work*, vol. 30, n° 6, 1985 : 83-86.
- BRIAR, S., (1981) « Intégrer la recherche à l'enseignement de l'intervention clinique en service social : vers la création d'une science clinique en service social », dans RUBIN & ROSENBLATT (1984) pp. 251-67.
- BROWNING, R.M. et D.O. STOVER, *Behavior Modification in Child Treatment : an Experimental and Clinical Approach*, Chicago, Adline-Atherton, 1971.
- CENTRE DES SERVICES SOCIAUX DE QUÉBEC, *Manuel de gestion du C.S.S.Q.*, Québec, C.S.S.Q., 1985.
- COOK, T.D. et D.T. CAMPBELL, *Quasi-Experimentation : Design and Analysis Issues for Field Settings*, Chicago, Rand-McNally, 1979.

- CRANE, J., *Integrating Practice and Research in Family and Children's Services*, Vancouver, Children's Foundation of Vancouver (B.C.) and School of Social Work, 1986.
- CRAPUCHET, S., « L'élaboration d'un diagnostic scientifique en service social », *Vie sociale. Cahiers du Cédias*, n° 7, 1980 : 339-348.
- CROSS, D.G., « Single-case design : the neglected alternative for the evaluation of family therapy », *Australian Journal of Family Therapy*, vol. 5, n° 4, 1978 : 275-279.
- DELISLE, A., *La révision des cas D.P.J. Définition, procédures et critères*, Service Délégation-révision, C.S.S.M.M., Comité sur les critères de révision, 1980.
- EPSTEIN, I. et T. TRIPODI, (1984) « Intégrer la recherche à l'intervention en macro-systèmes et à l'enseignement en service social » dans : A. RUBIN et A. ROSENBLATT, 1984.
- EPSTEIN, W.M., « Science and Social Work », *Social Service Review*, vol. 60, n° 1, 1986 : 145-160.
- GEISMAR, L.L. et K.M. WOOD, « Evaluating Practice : Science as Faith », *Social Casework*, vol. 63, n° 5, 1982 : 266-272.
- HERSEN, M. et D.H. BARLOW, *Single-Case Experimental Designs : Strategies for Studying Behavior Change*, New York, Pergamon Press, 1976.
- JAYARATNE, S. et R.L. LEVY, *Empirical Clinical Practice*, New York, Columbia University Press, 1979.
- KAZDIN, A.E., *Single-case Research Designs. Methods for Clinical and Applied Settings*, New York, Oxford University Press, 1982.
- KRATOCHWILL, T.R., *Single Subject Research : Strategies for Evaluating Change*, New York, Academic Press, 1978.
- LECROY, C.W., « Methodological issues in the evaluation of social work practice », *Social Service Review*, vol. 59, n° 3, 1985 : 345-348.
- LEDUC, A., *Recherches sur le behaviorisme paradigmatique et social*, Québec, Behaviora, 1984.
- NURIUS, P.S. et T. TRIPODI, « Methods of generalization used in empirical social work literature », *Social Service Review*, vol. 59, n° 2, 1985 : 239-255.
- PILON, M., *La révision périodique. Une étape de la pratique de placement*, Québec, (Document préliminaire) M.A.S. Direction de la consultation et protection sociale, janvier 1983.
- POIRIER, G., *La révision. Acte d'encadrement professionnel*, Québec, C.S.S.Q., Direction de la gestion des programmes, décembre 1982.
- POWERS, G.D., T.M. MEENAGHAN et B.G. TOOMEY, *Practice Focused Research : Integrating Human Practice and Research*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, 1985.
- REID, W.J. et A.D. SMITH, *Research in Social Work*, New York, Columbia University Press, 1981.
- ROBERT, M., *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, Paris/Montréal, Chenelière/Stanké, 1982.
- RUBIN, A., « Practice effectiveness : more grounds for optimism », *Social Work*, vol. 30, n° 6, 1985 : 469-476.

- RUBIN, A. et A. ROSENBLATT, *Recueil de textes inédits sur l'utilisation de la recherche en service social*, traduit par René Auclair et Louise Tremblay, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1984.
- RUCKDESCHEL, R.A. et B.E. FARIS, « Assessing practice : A critical look at the bingle-case design », *Social Casework*, vol. 62, n° 7, 1981 : 413-419.
- SANCHEZ, J., (1985) « Problèmes d'évaluation dans le champ des pratiques sociales », Séminaire des 3 et 4 décembre 1982, C.T.N.E.R.H.I. *Flash Informations*, Paris.
- SCHILLING, R.F., S.P. SCHINKE et L.D. GILCHRIST, « Utilization of social work research and reaching the practitioner », *Social Work*, vol. 30, n° 6, pp., 1985 : 527-529.
- TRIPODI, T., *Evaluative Research for Social Workers*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice-Hall, 1983.
- TRIPODI, T. et I. EPSTEIN, *Research Techniques for Clinical Social Workers*, New York, Columbia University Press, 1980.
- WEINBACH, R.W. et A. RUBIN, *Enseignement de la recherche en service social. Choix de programmes et de stratégies*, traduit par René Auclair et Louise Tremblay, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1983.
- WOOD, K., (1983) « Expérience d'un modèle praticien/chercheur » dans WEINBACH et RUBIN (1983).