

DIANE LÉTOURNEAU

LES PRATIQUES D'ÉVALUATION EN SERVICE SOCIAL DES GROUPES

**Mémoire
présenté
à la Faculté des études supérieures
de l'Université Laval
pour l'obtention
du grade de maître en service social (M. Serv. Soc.)**

**École de service social
FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES
UNIVERSITÉ LAVAL**

DÉCEMBRE 1999

© Diane Létourneau, 1999



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*

Our file *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-48939-6

Canada

SOMMAIRE

Ce mémoire porte sur les pratiques d'évaluation en service social des groupes. Il s'agit d'une recherche exploratoire descriptive effectuée dans le cadre du programme de maîtrise en service social. En questionnant dix intervenantes qui utilisent l'approche du service social des groupes dans la région de Québec, nous avons dressé un portrait de leur pratique d'évaluation. Les répondantes interviennent majoritairement en co-animation et se partagent aussi l'évaluation. Elles critiquent leurs évaluations sommatives. Quant aux évaluations formatives effectuées à l'étape de travail avec le groupe, elles apparaissent bien orchestrées. Les dimensions que les répondantes évaluent sont diversifiées et adaptées à chacune des réalités du groupe auprès duquel elles interviennent. Les répondantes préparent elles-mêmes les instruments d'évaluation. La principale difficulté qu'elles rencontrent est le manque de temps, ce qui influence toutes les étapes de l'intervention. Des appuis tangibles venant des organismes et la diffusion des expériences de groupe sont à développer. Cette recherche, en décrivant les pratiques d'évaluation, contribuera nous l'espérons à l'avancement du service social des groupes.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Madame Lise Darveau-Fournier, directrice de cette recherche qui, grâce à ses compétences diversifiées dont celles de professeure et de chercheure dans la méthode du service social des groupes, a su me diriger avec constance et surtout beaucoup de pertinence. Son soutien et la confiance qu'elle a eu en moi m'ont motivée à mener à terme cette entreprise.

Je remercie aussi Monsieur Daniel Turcotte, professeur à l'Université Laval, d'avoir consenti à ce que j'utilise l'échantillon de son étude portant sur les pratiques d'intervention en service social des groupes (1994) pour recruter les participants(es) de cette étude. Ses commentaires judicieux ainsi que ceux du comité de maîtrise m'ont assurée d'un départ avisé. L'aide financière reçue du fond Simone Paré a été un incitatif supplémentaire à la poursuite de mes travaux.

Je ne saurais passer sous silence la précieuse collaboration des dix intervenants(es) en service social des groupes qui se sont prêtés(es) à l'exercice de livrer leurs précieux témoignages sur leur pratique d'évaluation dans ce domaine. Leur participation à cette recherche constitue une contribution supplémentaire à l'avancement du service social des groupes.

Enfin, un merci tout spécial à mon conjoint Gilles pour sa précieuse contribution tout au cours de ce projet ainsi qu'à mes trois enfants Jonathan, Marie-Ève et Pierre-Luc.

TABLE DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
SOMMAIRE	1
REMERCIEMENTS	2
TABLE DES MATIÈRES	3
LISTES DES TABLEAUX	6
LISTE DES ANNEXES	7
INTRODUCTION	8
CHAPITRE I : PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	
1.1 PROBLÉMATIQUE	12
1.1.1 Problématique de l'évaluation et de la recherche en service social	12
1.1.2 Problématique de l'évaluation et de la recherche en service social des groupes	15
1.2 OBJET DE LA RECHERCHE	17
1.3 BUTS ET PERTINENCE	19
CHAPITRE II : RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE DE RÉFÉRENCE	
2.1 RECENSION DES ÉCRITS	21
2.1.1 Types d'évaluation	22
2.1.2 Dimensions évaluées	25
2.1.2.1: Individu	25
2.1.2.2: Groupe	26
2.1.2.3: Intervenant	27
2.1.2.4: Environnement	29

2.1.3	Instruments d'évaluation	30
	2.1.3.1: Instruments pour mesurer les changements individuels	30
	2.1.3.2: Instruments pour mesurer les phénomènes du groupe	31
	2.1.3.3: Instruments pour mesurer les dimensions de l'intervenant	32
	2.1.3.4: Instruments pour mesurer les aspects de l'environnement	33
	2.1.3.5: Instruments pour évaluer l'expérience globale du groupe	33
2.1.4	Personnes impliquées dans l'évaluation	35
2.1.5	Rôles de l'intervenant face à l'évaluation	37
2.1.6	Utilisation des résultats de l'évaluation	37
2.1.7	Difficultés rencontrées face à l'évaluation et moyens utilisés pour les contrer	39
2.2	CADRE DE RÉFÉRENCE	41
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE		
3.1	TYPE DE RECHERCHE ET DEVIS	44
3.2	POPULATION ET ÉCHANTILLON	45
3.3	COLLECTE DES DONNÉES	47
3.4	ANALYSE DES DONNÉES	49
3.5	DIFFICULTÉS ET LIMITES DE LA RECHERCHE	50
CHAPITRE IV : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES		
4.1	CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTES	52
	Résumé	60
4.2	CARACTÉRISTIQUES DE LA PRATIQUE D'ÉVALUATION EN SERVICE SOCIAL DES GROUPES	61
4.2.1	Types d'évaluation	62
4.2.2	Objectifs visés par l'évaluation	64
	4.2.2.1: Objectifs visés selon les étapes de l'intervention	64
	4.2.2.2: Objectifs visés selon les personnes concernées par l'évaluation	66
4.2.3	Moments et formes de l'évaluation	67

4.2.4	Dimensions évaluées	69
4.2.5	Instruments utilisés	72
	4.2.5.1: Instruments utilisés selon les dimensions évaluées	73
	4.2.5.2: Instruments utilisés selon les étapes d'intervention	75
4.2.6	Personnes impliquées dans l'évaluation et les tâches qu'elles effectuent	77
	4.2.6.1: Personnes impliquées dans l'évaluation	77
	4.2.6.2: Tâches effectuées par les intervenantes elles-mêmes	78
	4.2.6.3: Tâches effectuées par les membres du groupe	80
	4.2.6.4: Tâches effectuées par des personnes de l'organisme	81
	4.2.6.5: Tâches effectuées par des personnes extérieures au groupe	81
4.2.7	Présentation des résultats	82
	4.2.7.1: Personnes avec lesquelles les répondantes partagent les résultats	83
	4.2.7.2: Buts visés par les répondantes en partageant les résultats	83
	4.2.7.3: Forme de présentation des résultats	85
	Résumé	88
4.3	DIFFICULTÉS RENCONTRÉES FACE À L'ÉVALUATION ET MOYENS UTILISÉS POUR LES CONTRER	89
4.3.1	Difficultés rencontrées	89
	4.3.1.1: Manque de temps	90
	4.3.1.2: Manque d'appui et de reconnaissance	92
	4.3.1.3: Peu d'instruments disponibles	94
	4.3.1.4: Peu de commentaires des membres du groupe	94
4.3.2	Moyens utilisés pour contrer les difficultés	95
	4.3.2.1: Support face à l'évaluation	96
	4.3.2.2: Préparation de l'évaluation	97
	4.3.2.3: Utilisation de la recherche	98
	4.3.2.4: Utilisation de l'informatique	99
4.3.3	Commentaires généraux face à l'évaluation	101
	Résumé	102
	CONCLUSION	103
	BIBLIOGRAPHIE	108
	ANNEXES	123

LISTE DES TABLEAUX

Tableau III.1	Répartition de la population selon le niveau de difficulté rencontré dans les études de Turcotte et de Létourneau	46
Tableau IV.2	Portrait de la population à l'étude	53
Tableau IV.3	Nombre de répondantes par milieux de pratiques sociales	56
Tableau IV.4	Les étapes de l'intervention et les types d'évaluation	62
Tableau IV.5	Nombre de répondantes qui utilisent des instruments selon chacune des dimensions évaluées	74
Tableau IV.6	Personnes impliquées dans l'évaluation selon le nombre de répondantes	78
Tableau IV.7	Personnes avec lesquelles les répondantes partagent les résultats ...	83
Tableau IV.8	Difficultés rencontrées par les répondantes et les moyens qu'elles utilisent pour les contrer	96
Tableau IV.9	Nombre de répondantes qui utilisent l'informatique pour l'évaluation	99
Tableau IV.10	Opinion des répondantes quant à l'utilisation de l'informatique pour l'évaluation	100

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A : CADRE DE RÉFÉRENCE	124
ANNEXE B : DEVIS	125
ANNEXE C : QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE	126
ANNEXE D : LETTRE DE PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE	128
ANNEXE E : LETTRE DE REMERCIEMENTS	129
ANNEXE F : GRILLE DE COLLECTE DES DONNÉES	130
ANNEXE G : DONNÉES D'IDENTIFICATION	132

INTRODUCTION

La pratique contemporaine du service social fait constamment face à de nouveaux défis. Au Québec, comme ailleurs, autant dans les services sociaux que les autres organismes publics et privés, la préoccupation de réduire les coûts, le virage technocratique mis de l'avant, imposent de nouvelles pratiques. Elles se caractérisent par l'utilisation accrue d'instruments ou de protocoles visant non seulement l'augmentation de la productivité mais aussi l'imputabilité (Lévesque et Mayer, 1994). Dans une discipline, qui ne cesse de se construire, qui est en constance mouvance, on ne peut se soustraire à une remise en question perpétuelle (Lévesque et Mayer, 1994). "En dépit de l'antipathie reconnue chez les travailleurs sociaux pour tout ce qui concerne les aspects bureaucratiques et comptables, force est de constater que la préoccupation de l'évaluation s'installe et prend forme" (Plante, 1986).

Dans ce contexte, au cours des quinze dernières années, l'intérêt pour la recherche et l'intervention en service social des groupes s'est développé à travers le monde. Deux périodiques ont vu le jour, "Social Work with Groups" en 1978 aux États-Unis et "Group Work" en Angleterre en 1988 en plus des nombreux volumes publiés sur le sujet. De plus, le "Symposium annuel de l'Association for The Advancement of Social Work with Groups" tenu annuellement depuis 1979 permet aux chercheurs de se rencontrer et de partager les résultats de leurs travaux contribuant ainsi au développement des connaissances scientifiques en service social des groupes. Plus près de nous les "Journées Simone Paré", en hommage à cette pionnière québécoise du service social des groupes, sont tenues chaque année à l'Université Laval depuis 1992. Elles visent à favoriser le développement et la diffusion des connaissances

et pratiques en service social des groupes. Cet événement contribue aussi à la publication d'une série de cahiers, rédigés en langue française, portant sur le service social des groupes. De plus, des démarches pour former une association québécoise du service social des groupes sont en cours, signe de l'intérêt pour ce domaine dans notre province.

Le service social des groupes a fait l'objet de plusieurs études dans les dernières décennies. Quatre recensions d'écrits retiennent notre attention. Silverman (1966) et Feldman (1987) ont examiné les publications relatives à l'intervention de groupe. La croissance est impressionnante; trois fois plus d'écrits sont répertoriés dans la deuxième recension. La comparaison entre les deux périodes indique l'intérêt grandissant pour la recherche systématique en service social des groupes. Plus récemment, Beaudoin, Darveau-Fournier, Lindsay et Tessier (1992) suivis de Molidor et Tolman (1994) ont effectué des recensions traitant des méthodologies utilisées pour évaluer l'efficacité de l'intervention en service social des groupes. Ils mentionnent qu'on assiste à une sophistication des méthodologies et à l'utilisation de multiples mesures pour l'évaluation des résultats de l'intervention. De plus, on remarque une augmentation de l'utilisation de devis expérimentaux dans les recherches. Les conclusions de ces recensions se rejoignent. Bien que l'intervention de groupes soit une pratique abondamment décrite aux plans de ses processus et de son fonctionnement, "il faudra encore une autre décennie d'efforts soutenus pour arriver à avoir un volume suffisant de recherches de qualité pour donner à nos interventions des assises validées scientifiquement" (Beaudoin, Darveau-Fournier, Lindsay et Tessier, 1992:ii). Au Québec, trois études rapportent qu'il s'effectue de nombreuses interventions en service social des groupes auprès de clientèles très diversifiées. Les études sur les pratiques du service social des groupes, effectuées par Home et Darveau-Fournier en 1981, reprise par Paquet-Deehy, Home et al. en 1983, analysent les groupes de la région de Québec et de Montréal. Celle de Turcotte (1994) compare ses données à celles de la première. Toutes contiennent des aspects sur l'évaluation de l'intervention en service social des groupes. Elles demeurent toutefois incomplètes. Cette recherche s'inscrit dans cette continuité.

Depuis plus de vingt ans, les nombreux dilemmes soulevés par l'évaluation dans ma pratique d'intervenante, de superviseure et aussi à titre d'étudiante ont déclenché cette recherche. Les échanges avec différents intervenants tant dans les milieux de la pratique que ceux de la formation universitaire font ressortir des préoccupations communes en ce qui a trait à l'évaluation des interventions en service social des groupes. Le désir d'améliorer ma pratique, de l'évaluer et de m'assurer que mes interventions répondent bien aux besoins des bénéficiaires sont à la base du questionnement de cette recherche. De plus, la préoccupation que cette recherche appuie directement la pratique du service social des groupes est constamment présente.

L'objet de cette recherche est de décrire les caractéristiques des pratiques d'évaluation en service social des groupes tout au long du processus d'intervention. L'exploration des pratiques d'évaluation auprès des intervenantes elles-mêmes, nous apparaît une façon pertinente de les clarifier d'autant plus que, comme l'indique Garvin (1987), dans le champ d'une science appliquée "la pratique dépasse souvent la formation". Il s'agit toutefois d'un mécanisme complexe maintes fois soulevé dans les sciences sociales que celui de décrire les processus qui prennent place en intervention. Dresser un portrait des pratiques d'évaluation devrait permettre de mieux comprendre ce phénomène, d'en dégager les difficultés et les conditions à respecter pour l'utilisation plus judicieuse de l'intervention de groupe auprès de diverses clientèles des services sociaux.

Le devis repose sur des entrevues semi-structurées. L'échantillon a été sélectionné parmi la population de l'étude menée par Turcotte, en 1994, qui portait sur les pratiques en service social des groupes. Nos données viennent compléter et colorer celles qu'il a recueillies concernant l'évaluation.

Le mémoire comprend quatre chapitres. Voici brièvement le plan suivi pour exposer cette démarche de recherche.

Les problématiques de l'évaluation et de la recherche en service social et plus spécifiquement celle du service social des groupes sont présentées dans le premier chapitre. L'objet de la recherche, ses buts et pertinence sont ensuite explicités.

Le deuxième chapitre expose la recension des écrits et délimite le cadre de référence. On y mentionne les différents types d'évaluation, les dimensions évaluées, les instruments utilisés, les personnes impliquées dans l'évaluation, les rôles de l'intervenant face à celle-ci et l'utilisation des résultats. Finalement y sont révélées quelques difficultés rencontrées en cours d'évaluation et certains moyens pour les contrer. Le cadre de référence retenu pour cette recherche complète ce chapitre.

Le chapitre trois présente la méthodologie utilisée pour réaliser l'étude de ce phénomène. Le type de recherche et le devis choisi y sont expliqués. On y décrit la population et l'échantillon de même que la façon dont s'est déroulé la collecte et l'analyse des données. Les difficultés et les limites de cette recherche font aussi partie de ce chapitre.

Enfin dans le dernier chapitre, l'analyse et l'interprétation des données sont réparties en trois sections. La première illustre les caractéristiques des répondantes. On trouve dans la deuxième, les caractéristiques des pratiques d'évaluation, tandis que la troisième rapporte les difficultés rencontrées par les répondantes lors de l'évaluation et propose certains moyens pour les contrer. Chacune de ces sections se termine par un résumé.

Finalement, la conclusion rappelle les grandes lignes de la démarche et contient une synthèse des principaux résultats. Les implications pour la pratique sociale et des pistes de recherche complètent le mémoire.

Note : Pour alléger le texte, le générique féminin est utilisé lorsque les circonstances s'y prêtent puisque neuf (9) répondantes sur dix (10) sont des femmes.

CHAPITRE I

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présente la problématique liée à l'évaluation de l'intervention dans les services sociaux et celle plus spécifique à l'intervention de groupe. L'objet de la recherche est ensuite décrit et finalement les buts et la pertinence de cette recherche sont exposés.

1.1: PROBLÉMATIQUE

Malgré l'intérêt manifeste pour le service social des groupes, de nombreuses questions demeurent au sujet de l'efficacité de ce genre d'intervention. La problématique de l'évaluation est abordée sous deux angles. Les difficultés rencontrées pour démontrer l'efficacité des actes professionnels dans les services sociaux sont d'abord soulevées. Ensuite, la situation spécifique de l'évaluation de l'intervention de groupe est développée.

1.1.1: Problématique de l'évaluation et de la recherche en service social

Devant l'ensemble des critiques adressées aux professions d'aide, entre autre aux travailleurs sociaux, en rapport avec l'efficacité de leurs interventions et le peu de préoccupation qu'ils ont envers l'analyse concrète des effets de leurs pratiques, les administrateurs des organismes

sociaux encouragent de plus en plus les praticiens à inclure l'évaluation dans l'ensemble de leur démarche professionnelle. Gauthier (1984) qualifiait, à l'époque, de "stérilité scientifique" la recherche sociale effectuée dans le réseau de la santé et des services sociaux au Québec parce que, selon lui, elle ne contribuait pas à l'avancement des théories. Ouellet et Lampron (1987) dressant un bilan des évaluations portant sur les services sociaux, constatent entre autres que le devis le plus fréquemment utilisé est celui de "l'après seulement" sans groupe témoin. Le devis non-expérimental prédomine, et très peu de place est accordé à des méthodologies qualitatives dans les évaluations de programme, d'efficacité et de satisfaction des clientèles (Ouellet et Lampron, 1987).

De nombreux commentaires ont été émis pour expliquer la situation de la recherche et de l'évaluation en rapport avec la pratique d'intervention sociale. Plusieurs auteurs rejoignent l'idée de Beaudoin (1986) à l'effet que certaines explications sont plutôt contextuelles à la réalité de l'intervention et liées aux circonstances affectant la pratique, tandis que d'autres sont plutôt intrinsèques à la place qu'occupe l'évaluation dans le champ de l'intervention. On rapporte souvent que plusieurs intervenants résistent encore à l'évaluation. La source de ces résistances peut être très diversifiée. Mayer et Ouellet (1991) soulignent entre autres le manque de ressources allouées à l'intervention, d'où le refus des intervenants de transférer à la recherche des ressources normalement allouées à l'intervention. Le pessimisme des praticiens quant à l'utilité ou la pertinence de l'évaluation, de même que la crainte que l'évaluation remette en cause leur poste, rôles ou fonctions, expliqueraient aussi en partie le peu de place qui est accordée à l'évaluation. Ce phénomène serait aussi accentué par le fait qu'on attribue souvent à la compétence de l'intervenant (voire à son incompétence) les résultats de l'intervention.

Pour Briar (1981), les obstacles s'opposant à l'utilisation de la recherche sont les suivants: le peu d'importance accordé aux recherches par les praticiens et par les enseignants en service social, l'existence d'une dichotomie recherche-intervention qui se traduit par une tendance à classer chercheurs et intervenants dans deux catégories distinctes et à faire reposer la responsabilité de la recherche sur quelques spécialistes plutôt que sur l'ensemble des

intervenants. L'état actuel des connaissances de base des praticiens et des enseignants sur le plan de la recherche, allié au nombre insuffisant de modèles conceptuels pour intégrer la recherche et l'intervention, expliqueraient les principaux problèmes que les auteurs soulèvent. Lefrançois (1991) rapporte toutefois que le transfert des connaissances scientifiques dans la pratique fait de plus en plus l'objet d'une préoccupation majeure. La recherche effectuée par Gauthier, Leblanc et L'Heureux (1987) explique au moins en partie certaines conditions pour favoriser la réalisation fructueuse de recherches en lien avec les milieux de pratique. En fait, pour que les résultats des recherches soient pris en compte dans les milieux d'intervention, il est important d'engager des interactions entre chercheurs, organismes et praticiens, et ce bien avant la transmission des résultats d'une recherche.

Les variables pouvant susciter la collaboration des intervenants à l'évaluation des programmes dans les centres locaux de services communautaires ont été étudiées par Blais (1986). Selon ce dernier, la familiarité avec une activité comme l'évaluation acquise soit par expérience personnelle soit par l'entremise d'une formation spécifique, est susceptible d'atténuer les résistances futures. En dépit du fait que les intervenants sociaux rapportent l'importance de l'évaluation (Adler et al. 1993), il semble qu'ils soient davantage "consommateurs" de recherche plutôt qu'utilisateurs de celle-ci, c'est à dire qu'ils les lisent mais utilisent peu le processus de recherche. La sophistication de certains devis semble expliquer cette réalité.

Ces diverses études font ressortir certains obstacles pouvant expliquer au moins en partie le sous-développement relatif de la recherche menée en lien avec les milieux d'intervention. Malgré qu'il y ait eu prise de conscience de la nécessité de relier étroitement des techniques d'évaluation au processus d'intervention, et même de les insérer dans ce processus, force est de constater que peu de données existent à ce sujet. Compte tenu que la recherche dans ce domaine n'est encore qu'au stade exploratoire, on ne peut identifier des variables précises pour expliquer le peu de données sur les impacts des pratiques sociales.

LI.2: Problématique de l'évaluation et de la recherche en service social des groupes

La préoccupation pour l'évaluation du travail social de groupe n'est pas récente puisque dès le début des années soixante-dix, Trecker (1972) insistait sur cette question. Dès le début de nos investigations, la nécessité pour le service social d'allier recherche et intervention en vue de favoriser l'avancement des théories et pratiques est apparu évident pour le service social des groupes (Toseland & Rivas, 1984; Garvin, 1987; Anderson, 1987). Des associations entre praticiens et chercheurs sont relevées comme celles de Bloom et Fisher (1982), Rose et collaborateurs (1987), et plus près de nous, Rinfret-Raynor, Larouche, Pâquet-Deehy (1986). L'idée que le praticien devienne praticien-chercheur se développe (Garvin, 1987).

En service social des groupes, les praticiens-chercheurs sont confrontés à la fois aux particularités inhérentes au fonctionnement du groupe et aux exigences de la méthode scientifique de recherche (Brower et Rose, 1990). Parmi les problèmes qu'ils rencontrent entre autres, on retrouve couramment la difficulté d'avoir des devis de recherche comparables en terme d'échantillon et aussi de méthode d'intervention. La question de l'éthique est aussi soulevée quand il s'agit d'assigner des personnes à un groupe expérimental et d'autres personnes qui ont des besoins urgents à un groupe contrôle, en tenant compte en plus de la composition du groupe souhaité. De plus, les membres des groupes ne sont pas tous influencés par les seules conditions du groupe. Les différences peuvent être reliées à des attributs personnels tels: l'âge, le sexe, les sentiments, les connaissances, les expériences antérieures de groupe, etc.

Idéalement, les devis de recherche devraient comprendre des données relevant: les caractéristiques individuelles des membres, les interactions entre les individus et le groupe, les conditions relatives au groupe, les caractéristiques de l'intervenant et les interventions effectuées. L'analyse des données devrait permettre d'examiner les interactions entre ces variables. Comme dans la réalité les études se limitent la plupart du temps à une ou quelques variables, l'application à d'autres situations de groupe s'en trouve limitée. L'utilisation de méthodologies de recherche classique plus formelles, exige souvent des ressources qui ne sont

pas nécessairement disponibles pour l'intervenant dans son milieu de pratique. Malgré que les difficultés soient grandes, que tout ne puisse pas être réduit à des quantifications mesurables et à des concepts behavioristes, cela ne veut pas dire que la recherche en service social des groupes ne puisse pas se faire.

D'autre part, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'évaluation, comme partie même du processus d'intervention en service social des groupes, présente des dilemmes importants à résoudre. (Anderson, 1987; Mayer et Ouellet, 1991). À date, selon Garvin (1987), il n'y a pas de théorie en service social des groupes qui émerge de la pratique, bien que de nombreux efforts soient faits en ce sens. Aussi, les phénomènes du groupe eux-mêmes peuvent influencer les comportements des membres, d'où la grande importance accordée à leur observation. Certaines conditions qui influencent le groupe et dont le praticien doit tenir compte ont été étudiées et doivent encore être explorées. Mentionnons entre autres les objectifs visés, les influences de l'environnement, le nombre et les caractéristiques des participants, la composition, la structure, les processus, le climat, le développement et la culture du groupe.

Le rôle du praticien s'avère déterminant en ce qui concerne la promotion de changements dans le groupe. Il doit prévoir et comprendre les processus en action et travailler à l'instauration de conditions favorisant l'atteinte des objectifs du groupe (Brown, 1984). Toutefois, comme dans bien d'autres disciplines similaires, il semble que les évaluations de l'intervention ne se fassent pas dans l'optique de valider cette dernière (Anderson, 1987). Les rôles et tâches des intervenants sociaux face à l'évaluation ne semblent pas avoir fait l'objet d'écrits spécifiques, du moins pas à ma connaissance.

Turcotte (1994) révèle que 95% des intervenants effectuent une évaluation formelle de leur intervention de groupe. La phase de terminaison de l'intervention comprenant l'évaluation ne semble pas présenter plus de difficultés que les autres étapes de l'intervention, du moins pour la plupart des répondants de cette étude.

Une des réalités qui retient notre attention dans le cadre de la présente étude est le manque de données spécifiques sur l'évaluation dans le domaine du service social des groupes. En effet, plusieurs articles décrivent l'intervention de groupe aux plans de ses processus et de son fonctionnement; toutefois peu traitent des processus d'évaluation comme tels. Les méthodologies sont peu développées pour l'évaluation des pratiques. Les études systématiques démontrant l'efficacité du service social des groupes demeurent peu nombreuses. Tant les travailleurs sociaux que les établissements n'ont pas développé cette habitude d'évaluer les expériences et de les diffuser. Le peu de données sur les évaluations effectuées dans les services sociaux, ajouté à l'état d'avancement des connaissances dans le domaine de l'efficacité de l'intervention en service social des groupes pose problème lorsqu'on veut décrire les pratiques d'évaluation. Finalement la difficulté d'identifier des variables pour aborder cette problématique suggère une démarche d'exploration.

I.2: OBJET DE LA RECHERCHE

Cette étude porte sur les pratiques d'évaluation en service social des groupes. L'évaluation constitue une responsabilité professionnelle et une composante essentielle de toute forme d'intervention sociale, qu'elle soit individuelle, en groupe ou collective (Wickham et Cowan, 1986; Middleman et Goldberg, 1987). Il s'agit d'une démarche professionnelle du travailleur social au cours de laquelle il fait ressortir les forces, les aspects positifs et dynamiques, et aussi les freins et résistances au changement tels qu'il les perçoit dans la situation en question. Il s'agit d'un jugement professionnel, d'une opinion donnée en tant qu'expert. Cette évaluation a trait à une réalité elle-même mouvante, changeante, à facettes multiples. Elle ne peut donc en aucun cas être un jugement définitif. L'évaluation de la situation sera donc révisée dans un processus constant (De Robertis et Pascal, 1987).

En service social des groupes, l'évaluation de l'intervention est partie essentielle de la phase de terminaison, mais elle doit aussi être un thème abordé durant la vie du groupe (Brown, 1986). Tel le contrat, l'évaluation est un processus dynamique, non pas un exercice statique selon

Ouellet (1989) et Toseland & Rivas (1984). Trecker (1972) insiste aussi sur le fait que l'évaluation doit être continue plutôt que périodique et que c'est une partie intégrale de tout bon travail de groupe. Selon cet auteur, l'évaluation commence par la formulation d'objectifs clairs, comportant à la fois des dimensions individuelles et de groupe. De cette démarche découle l'identification de critères pour juger de la croissance et du développement des individus et du groupe. La mise sur pied d'un programme suit. Les différents instruments de mesures évaluent les réponses que le groupe, le programme et l'intervenant apportent aux membres. Habituellement l'évaluation entraîne, s'il y a lieu, la modification des objectifs, certains changements dans le programme ou, sa poursuite jusqu'à l'atteinte des objectifs. Puisque les règles, principes et méthodes d'évaluation revêtent des particularités différentes selon l'étape ou le processus de groupe dans lesquels ils s'insèrent (Ouellet, 1989), la description des activités de l'évaluation à travers les étapes de l'intervention apparaît pertinente pour répondre à nos préoccupations de recherche.

Décrire et analyser les composantes de l'évaluation dans l'intervention, devrait permettre de mieux comprendre les procédés en place et ensuite de ressortir les difficultés que présente l'évaluation. L'intention n'est donc pas ici de rendre compte des résultats ni de démontrer l'efficacité de l'intervention en service social des groupes. Loin de moi aussi l'idée de poser un jugement sur les évaluations ni d'effectuer un relevé exhaustif de la situation les entourant. Il ne s'agit pas non plus de soulever le débat qui entoure les différentes approches méthodologiques dont celles du qualitatif et du quantitatif.

La présente étude se centrera donc sur la description des caractéristiques des pratiques d'évaluation et ce dans le processus complet d'intervention auprès des groupes. Elle vise à répondre à la question: "Quelles sont les pratiques d'évaluation des intervenantes en service social des groupes?" L'objectif est donc, dans un premier temps de faire ressortir les caractéristiques de l'évaluation en service social des groupes et par la suite d'identifier les difficultés rencontrées au cours de celle-ci.

L3: BUTS ET PERTINENCE

Dans le contexte socio-économique actuel, tant au Québec qu'ailleurs, la hantise de l'économie et de l'efficacité se fait de plus en plus pressante. L'intérêt porté à l'augmentation de l'efficacité dans les services sociaux justifie qu'on s'attarde à cet aspect qu'est l'évaluation de l'intervention en service social. Ce courant n'est pas étranger au contexte des restrictions budgétaires dans les services sociaux. "À des fins de contrôle, de rationalisation, le système presse les chercheurs d'évaluer les programmes, les services, les interventions. D'autre part, de l'intérieur, les intervenants questionnent leurs pratiques" (Beaudoin, Lefrançois et Ouellet, 1986:13).

Aujourd'hui, l'opération d'évaluation peut-être vue dans un contexte de société plus compétitive, dans lequel on est de plus en plus évalué systématiquement. Pour reprendre l'expression de De Robertis et Pascal (1987), à l'ère de l'évaluation au pouvoir et de la poussée de la technocratisation des pratiques, il devient nécessaire de générer des évaluations conçues comme outils d'analyse, de dialogue, de confrontation, de changement. Les intervenants voient aussi de plus en plus la nécessité d'évaluations orientées vers l'amélioration et la consolidation des pratiques sociales, tel que le rapportent Ouellet (1989) et De Robertis et Pascal (1987) entre autres. Les tendances actuelles favorisent la recherche évaluative et la production de résultats systématiques. Il en découle un souci de raffinement méthodologique. Loin d'être un alibi pour répondre à des exigences administratives, le défi pour l'intervenant consiste à regagner le pouvoir sur sa pratique et à l'évaluer (Ouellet, 1989). Évaluer, c'est mesurer ses progrès, échecs et réussites (Rose, 1990). De plus, personne n'est intéressé à s'engager dans des services sociaux qui seraient sans effets ou qui pourraient, par inadvertance, nuire aux clients (Thyer, 1993). Particulièrement dans cette période de ressources financières limitées dans les services sociaux, les recherches portant sur les pratiques d'évaluation de l'intervention de groupe sont requises d'urgence. Ces préoccupations rejoignent d'ailleurs celles soulevées par plusieurs intervenantes dans le cadre des ateliers, tenus lors des Journées Simone-Paré (École de service social, Université Laval, mai 1993 et mai 1994), auxquels j'ai participé dans la phase exploratoire de mon projet de recherche. Les nombreux échanges qui y ont eu cours portaient

entre autre sur les difficultés à préciser l'objet de l'évaluation et des procédés spécifiques en intervention de groupe. L'intérêt soulevé par ces deux ateliers illustrent aussi la pertinence de l'évaluation du point de vue de la pratique des intervenants sociaux.

Cette recherche vise à dresser un portrait des pratiques d'évaluation en service social des groupes et à fournir des données susceptibles de contribuer au développement à la fois de l'évaluation que de l'intervention de groupe comme telle. Au Québec, le phénomène de l'évaluation n'a encore que très peu étudié. Nous souhaitons démystifier l'évaluation, en ressortir les avantages, les difficultés et conditions en vue d'une utilisation plus judicieuse de celle-ci en intervention de groupe. Ces préoccupations rejoignent celles soulevées par plusieurs intervenantes qui ont assistées aux ateliers tenues lors des Journées Simone-Paré (Ecole de service social, Université Laval, mai 1993 et mai 1994) auxquels j'ai participé dans la phase exploratoire de mon projet de recherche. Les nombreux échanges qui y ont eu cours, portant sur l'évaluation en service social des groupes, démontrent aussi l'intérêt du point de vue de la pratique dans les établissements de services sociaux. Un écrit en français contribuera peut-être à en favoriser les applications dans les milieux de pratique québécois. Cette démarche permettra éventuellement de déblayer des pistes permettant de passer à des recherches évaluatives plus spécifiques et de faire avancer à la fois les théories et les pratiques en service social des groupes. De plus, il m'importe de rendre accessible à la pratique les résultats de cette recherche par différents moyens. L'idée de diffuser sur le réseau "Internet" fait son chemin.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre se divise en deux parties. La première présente la recension des écrits. Elle s'applique à la fois aux domaines de la recherche et de l'évaluation en service social. Les caractéristiques des pratiques d'évaluation ainsi que les difficultés rencontrées face à celles-ci, tel que les auteurs les ont rapportés, y sont décrites. En deuxième lieu, le cadre de référence retenu est exposé.

2.1: RECENSION DES ÉCRITS

Les thèmes illustrant les caractéristiques de l'évaluation en service social des groupes sont développés dans la première partie de cette section. Celle-ci comprend outre quelques définitions de l'évaluation, les types d'évaluation ainsi que les objectifs qu'elles visent, les dimensions évaluées, les instruments utilisés, les personnes impliquées dans l'évaluation, les rôles de l'intervenant face à celle-ci et l'utilisation des résultats. Les difficultés rencontrées face à l'évaluation en service social des groupes ainsi que les moyens utilisés pour les contrer complètent l'investigation.

2.1.1: TYPES D'ÉVALUATION

Quelques définitions précisent ce que l'on entend généralement par pratiques d'évaluation en service social des groupes et, de façon plus générale, situe les concepts qui y sont reliés tout en faisant ressortir l'ambiguïté qui existe entre l'évaluation et la recherche.

Les définitions de l'évaluation que l'on retrouve dans les écrits semblent se rejoindre à peu de différences près. "On s'entend généralement pour la décrire comme un jugement de valeur que l'on porte, suite à une mesure, en vue de prendre des décisions. Elle n'est donc pas l'aboutissement d'une opération mais plutôt une amorce qui enclenche un mouvement" (Plante, 1986:75). D'autre part, la recherche évaluative est définie par Rutman (1982) comme étant en tout premier lieu: "Un processus d'application de méthodes scientifiques visant à rassembler des données fiables et valides pour savoir comment et à quel degré des activités particulières produisent des effets ou des résultats particuliers" (Rutman, 1982:24). Elle nécessite souvent un devis de recherche expérimental ou quasi-expérimental. Pour distinguer l'évaluation de la recherche évaluative, Zuniga (1985) nuance: "Le but de la recherche évaluative est moins de constater un résultat, de le mesurer, que de comprendre la dynamique interne susceptible d'expliquer ce résultat"(Zuniga,1985). Faire une recherche évaluative, c'est chercher à comprendre les résultats d'une action; l'évaluation concerne les résultats. La question de l'évaluation en service social obsède plusieurs parce que selon eux, les caractéristiques des pratiques évaluatives s'appuient sur une démarche clinique, globale, peu instrumentée, peu systématique et à la limite peu contrôlable tel que le rapporte LePoultrier (1990). Enfin, que l'évaluation soit formelle ou informelle, qualitative ou quantitative, écrite ou verbale, Berger (1986) relate que sous la pression de l'évaluation, il y a un désir de rigueur, de clarté, de réflexion, d'évaluer de manière articulée pour donner un sens à son action. Toutefois, "l'évaluation n'est pas une technique, comme elle n'est pas un contrôle administratif ni une méthode de recherche. Elle peut les enrichir, emprunter leurs stratégies, mais elle ne doit pas se confondre à eux"(Zuniga, 1994:55). Certains travailleurs sociaux utilisent parfois quelques

techniques de recherche plus formelles mais ils le font habituellement pour étayer leur intervention de groupe. Beaudoin (1982) précise:

“Autrement dit, l'évaluation, même lorsqu'elle utilise un modèle formel de recherche, vise d'abord à fournir l'information nécessaire à l'utilisateur ou au preneur de décisions, alors que la recherche scientifique se concentre sur la conceptualisation et la compréhension d'un phénomène donné. Il ne s'agit pas là d'une conception opposant l'évaluation et la recherche mais plutôt d'une façon de voir l'évaluation comme étroitement liée à la prise de décision et à l'action.” (Beaudoin, 1982:155).

Pour discerner les concepts reliés à l'évaluation, certains réfèrent aux cibles auxquelles elles s'adressent, soit l'évaluation de programme ou d'intervention, ou aux moments et objectifs visés par l'évaluation.

En évaluation de programme, citons à titre d'exemples, quelques stratégies d'évaluation soit la recherche-action, l'évaluation de l'efficacité et de l'efficience de programmes particuliers. La recherche-action: “est une recherche contrôlée sur l'efficacité relative de diverses techniques d'action” (Auclair, 1980:188). Elle vise l'élaboration d'un savoir scientifique à partir de la pratique. L'idée d'une complémentarité entre l'action et la recherche est importante. Plusieurs types de recherche-action viennent recouper les typologies décrites plus bas. Notons, les recherches-actions de type: évaluative, conscientisante, de programme, de l'efficacité. La recherche-action est décrite comme un processus d'acquisition de connaissances d'une communauté par les praticiens de terrain dans le but de modifier des pratiques ou d'adapter des programmes. Quant à l'évaluation de l'efficacité, elle renseigne sur l'utilité des méthodes utilisées dans l'atteinte des objectifs d'un programme. Tandis que l'évaluation de l'efficience compare les bénéfices d'une intervention ou d'un programme aux coûts nécessités par ce type d'intervention” (Ouellet, 1989:1322).

En évaluation de l'intervention, on utilise couramment les échelles d'atteintes des objectifs, les évaluations formatives et sommatives en plus de mesurer la satisfaction de la clientèle. L'évaluation sur système unique qui se développe de plus en plus dans les milieux d'intervention mérite aussi une certaine attention puisque selon Beaudoin, Lefrançois et Ouellet (1986), il

s'agit de l'approche qui paraît la mieux adaptée dans l'état actuel des connaissances en matière d'évaluation de l'intervention. Le praticien lui-même procède à l'évaluation des résultats, à l'aide d'instruments existants ou construits par lui-même. Les constatations sont immédiatement utilisables en cours d'intervention tant par le praticien que par le client.

De Robertis et Pascal (1987) distinguent trois types d'évaluation selon le moment de l'intervention où elles se situent. Chaque type d'évaluation vise des objectifs différents. L'évaluation préliminaire a comme objectif de déterminer si le service peut être offert par l'établissement où si le client doit être référé à un autre endroit. L'évaluation opérationnelle quant à elle propose de recueillir les données nécessaires à l'élaboration du projet. L'évaluation des résultats, périodique ou finale, vise à contrôler l'exécution du projet d'intervention, à mesurer et à réduire les écarts entre les objectifs de départ et les réalisations en plus de tirer des conclusions pour la poursuite de l'action. Elle permet aussi de réajuster l'intervention en cours de route et de tenir compte des changements introduits dans l'action.

Toseland & Rivas (1984) font ressortir quatre objectifs d'évaluation, soit: pour planifier la formation d'un groupe, pour en surveiller l'évolution (le "monitoring"), pour développer un groupe, et finalement, pour évaluer l'efficience et/ou l'efficacité d'une intervention. Après la terminaison du groupe, ils suggèrent une post-évaluation afin de vérifier jusqu'à quel point les acquis sont maintenus.

Ouellet (1989) comme Scriven (1991) utilise une classification des objectifs d'évaluation en fonction des étapes de l'intervention auxquelles celle-ci est effectuée. La terminologie diffère de celles ci-haut mais les contenus se rejoignent. À l'étape pré-groupe, l'évaluation des besoins des membres et de la pertinence d'effectuer un programme d'intervention de groupe, s'appelle l'évaluation diagnostique. Pendant la phase travail avec le groupe on s'assure, à la fin de chaque rencontre où à la mi-groupe, que le fonctionnement rejoint entre autres les attentes et les besoins des membres. Ce type d'évaluation dite formative, permet de modifier le programme et de réviser ses objectifs et les résultats à atteindre si nécessaire (Rutman, 1982). À la fin des

rencontres avec le groupe, on procède à une évaluation sommative qui cherche à établir si une action produit les résultats ou effets escomptés. C'est une évaluation bilan (Ouellet, 1989).

Comme on peut le remarquer, la profession du travail social vit à l'heure de l'éclectisme en ce qui a trait aux modèles d'évaluation et de recherche utilisables. Toutes les tendances sont permises. Toutefois rappelons que chaque intervenant a, en collaboration avec ses clients, la responsabilité de pratiquer régulièrement l'évaluation des processus d'interventions comme tels, et d'évaluer les résultats qu'ils entraînent, en vue d'effectuer les ajustements requis pour en maximiser les effets (Brown, 1984; Toseland & Rivas; 1984, Darveau-Fournier, 1994).

2.1.2: DIMENSIONS ÉVALUÉES

L'intervenant est confronté à plusieurs dilemmes lorsqu'il s'agit de prendre la décision d'évaluer son intervention. Il existe tellement de dimensions et d'aspects susceptibles d'être analysés, qu'on ne sait pas vraiment par où commencer. La classification utilisée par Saint-Jacques, Ouellet et Lindsay (1994:8) identifie quatre cibles susceptibles d'être évaluées. Elle réfère aux dimensions suivantes: l'individu, le groupe, l'intervenant et l'environnement.

2.1.2.1: Individu

L'individu participant au groupe est souvent la première cible privilégiée. On peut examiner le cheminement individuel face à l'atteinte des objectifs personnels, la participation au groupe et l'impact sur son environnement. Trecker (1972) ajoute qu'il peut s'agir d'évaluer les changements dans les attitudes, les relations ou les comportements. Il peut être évalué par rapport à son propre cheminement ou par rapport à celui du groupe.

Cette dimension de l'individu est celle qui est rapportée comme étant la plus souvent étudiée par Saint-Jacques, Ouellet et Lindsay (1994). Molidor et Tolman (1994) rapportent que 73% des articles recensés considèrent l'individu comme unité d'analyse. Brower et Garvin (1989)

soulignent que l'attention portée aux dimensions de l'individu influence le peu d'attention portée aux phénomènes du groupe.

2.1.2.2: Groupe

Plusieurs auteurs dont Middleman (1990) considèrent qu'il est primordial de s'intéresser particulièrement à l'évaluation du groupe comme entité. Les étapes de fonctionnement, le processus de développement, le programme, l'atteinte des objectifs du groupe, le climat socio-émotif ainsi que les difficultés rencontrées dans la vie du groupe sont autant de dimensions à investiguer.

Selon Molidor et Tolman (1994) la dimension du développement du groupe n'est pas souvent étudiée de façon systématique quoique son importance et son potentiel soient souvent rapportés. Garland, Jones & Kolodny (1973) ont identifié cinq phases de développement du groupe: la pré-affiliation, le pouvoir et contrôle, l'intimité, la différenciation et la séparation. Elles fournissent au travailleur social un cadre de référence pour guider son action au niveau du processus du groupe (et non seulement au niveau des problèmes des individus). Plusieurs auteurs ont aussi décrit les étapes de développement du groupe. Darveau-Fournier (1985) présente un tableau de six auteurs utilisant différents concepts qui se rejoignent en plusieurs points. Citons le schéma d'évolution d'un groupe de Mailhot (1968) qui se divise en quatre phases: individuelle, d'identification, d'intégration et de créativité.

L'évaluation du processus de développement d'un groupe a aussi été décrite par Dimock (1970, traduite par Simone Paré, 1977). La grille qu'il a développée comprend treize dimensions à évaluer: le degré d'unité, l'auto-orientation d'un groupe, le climat, la répartition du leadership et des responsabilités, la solution de problèmes et les méthodes de traitement de ceux-ci, la satisfaction des besoins fondamentaux, la diversité du programme d'activité et les apprentissages qu'il permet, les relations entre les membres et le travailleur social, le rôle joué par celui-ci et finalement la stabilité du groupe.

Pour De Robertis et Pascal (1987) l'analyse du fonctionnement interne du groupe s'articule autour de quatre processus. Le premier concerne la communication verbale et non verbale, comprenant l'organisation spatiale, le partage de l'espace, l'attitude corporelle et le langage des gestes qui relève la distance établie entre les individus. Le deuxième, nommé processus d'interaction, étudie les réseaux d'affinités, les sous-groupes, les rôles, les formes de commandements et le leadership. Un troisième, soit le processus d'influence, consiste à identifier les normes du groupe, les pressions à la conformité et les résistances au changement. Finalement, le quatrième considère la prise de décision et de résolution de conflits.

Des dimensions spécifiques telles que la cohésion du groupe peuvent aussi être évaluées en raison de l'importance qui est relevée de cet aspect en lien avec la performance du groupe. Pour Brown (1986) et Schwartz (1971) le "monitoring" du processus de groupe peut être aussi important que les résultats eux-mêmes. Beaudoin, Darveau-Fournier, Lindsay et Tessier (1992) rapportent que plusieurs recherches évaluatives non expérimentales analysent le processus de groupe en plus des résultats.

2.1.2.3: Intervenant

L'intervenant peut aussi être l'objet d'évaluation. L'intervenant joue un rôle important dans le développement du groupe. Son action a une influence sur la vie du groupe et sur son processus selon Saint-Jacques, Ouellet et Lindsay (1994). On évaluera entre autres, son style de leadership, ses attitudes, ses habiletés ou comportements en lien avec le travail de groupe, ses fonctions ou rôles au sein du groupe etc...

Bédard (1980) décrit cinq critères pour juger de la performance du travailleur social en groupe en lien avec la formulation des objectifs, sa relation avec les membres du groupe, son habileté à mobiliser les forces des individus et du groupe en vue de l'action, sa capacité de reconnaître chaque membre comme différent et ayant un potentiel de développement et finalement sa tenue de dossiers permettant une évaluation continue de son travail.

Middleman (1990) présente une grille de pointage visant à apprécier les habiletés particulièrement utiles au travailleur social pour tirer profit des ressources d'un groupe comme entité. Trois attitudes fondamentales devraient se retrouver dans tout groupe selon elle. La première sous-tend toutes les autres. Elle consiste à penser en termes de groupe. La deuxième exige de l'intervenant de balayer le groupe du regard (scanning). Finalement, la dernière réfère à des comportements favorisant la cohésion du groupe. Toute une série d'habiletés sont aussi mentionnées comme pouvant être observées de façon ponctuelle. Elles sont regroupées sous deux titres soit: celles qui sont utiles pour la formation du groupe comme entité et celles qui facilitent le travail du groupe.

D'autre part, Toseland, Rossiter et Labrecque (1989) ont comparé les résultats de deux types d'intervention où le leadership est assumé par les pairs ou par un professionnel, avec un groupe contrôle. Bien que la satisfaction des membres des deux groupes soit soulignée, les résultats indiquent toutefois une différence entre les deux types de leadership en ce qui concerne le contrôle des interactions. Selon eux, les professionnels devraient intervenir dans des situations où les membres vivent des crises plus accentuées, et devraient aussi offrir des psychothérapies de groupe permettant d'intervenir sur des aspects personnels et relationnels.

Brower et Garvin (1989) suggèrent que les caractéristiques des intervenants, entre autre leurs formations théoriques, influencent aussi l'intervention et rendent difficile la comparaison des résultats des groupes. Molidor et Tolman (1994) mentionnent toutefois que les caractéristiques de l'intervenant ne sont pas souvent étudiées comme variables dans les recherches. Rinfret-Raynor, Larouche et Pâquet-Deehy (1986) rapportent que trop souvent, les praticiens sont remis en cause lorsque les évaluations montrent de faibles résultats, créant ainsi confusion entre l'évaluation du programme et celle de l'intervenant lui-même.

2.1.2.4: Environnement

L'environnement, concerne les impacts inter-organisationnels et communautaires de la vie du groupe (Saint-Jacques, Ouellet et Lindsay, 1994). Toseland & Rivas (1984) suggèrent qu'on examine sous cet aspect, si d'autres établissements ou organismes offrent le même service ou ont identifié le même besoin, et qu'on évalue les possibilités de collaboration (Saint-Jacques, Ouellet, Lindsay, 1994). Garvin (1987) mentionne qu'il peut paraître évident d'évaluer les impacts de l'intervention de groupe sur les ressources et les politiques. Toutefois, lorsqu'il s'agit d'évaluer les changements d'attitudes ou les interactions avec les systèmes, cette tâche devient plus complexe.

Les dimensions susceptibles d'être évaluées en intervention de groupe sont nombreuses comme on peut le constater. Le contenu des évaluations diffère de façon notable selon les circonstances. Il est parfois difficile de trouver des points communs entre deux évaluations d'une même situation sociale. "Ce fait, bien que déroutant au premier abord, n'est pourtant pas étonnant si l'on tient compte des nombreuses variables qui entrent en compte lors de l'évaluation" tel que le mentionne De Robertis et Pascal (1987:139). Pour Trecker (1972), l'évaluation du processus du groupe est continu et comporte huit étapes. D'abord la formulation d'objectifs pour les membres et le groupe, l'identification de critères pour juger de la croissance des membres et du groupe, la tenue des dossiers individuels et de groupe, l'analyse et l'interprétation des dossiers à partir des critères identifiés en vue de déterminer l'atteinte des objectifs, la revue du contenu du programme et des moyens utilisés et la modification des objectifs et poursuite de l'évaluation. De leur côté, Brower et Rose (1990) rappellent qu'un devis de recherche devrait contenir idéalement des informations relatives aux individus, aux interactions individu-groupe, aux conditions du groupe, à l'intervenant et au type d'intervention. De même, l'analyse des données devrait examiner les interactions entre ces différentes variables. Enfin, diverses dimensions d'analyse soulèvent beaucoup de questionnements (Glisson, 1987). Doit-on privilégier l'analyse des progrès de l'individu par rapport à lui-même ou par rapport au groupe? L'analyse des membres du groupe doit-elle être privilégiée par rapport à l'évaluation du groupe

lui-même? L'écart qui existe entre les résultats selon que l'individu ou le groupe est utilisé comme unité d'analyse a été démontré par plusieurs auteurs. Les caractéristiques individuelles ne peuvent donc être généralisées aux caractéristiques du groupe et vice versa. Cela soulève l'importance pour le chercheur de faire preuve de prudence et d'éviter la tentation de généraliser ses résultats.

2.1.3: INSTRUMENTS D'ÉVALUATION

Une variété d'instruments de mesure est disponible pour recueillir l'information nécessaire à l'intervention de groupe. L'intention ici n'est pas de faire état de tous les instruments pouvant être utilisés, mais de situer dans une certaine mesure ceux qui peuvent servir à évaluer chacune des dimensions ci-haut présentées, soit: les changements individuels, les phénomènes de groupe, l'intervenant et l'environnement. Ceux qui sont utilisés pour mesurer l'évaluation de l'expérience globale seront aussi discutés. Notons que plusieurs de ces instruments peuvent être destinés à l'évaluation de plus d'une de ces dimensions.

2.1.3.1: Instruments pour mesurer les changements individuels

Les méthodes les plus courantes identifiées par Rose et Tolman (1987) pour mesurer les membres sont: les instruments standardisés, les jeux de rôle (tests), les auto-observations, celles de l'intervenant ou de tiers, les observations extra-groupe par des tiers et les échelles d'atteinte d'objectifs.

Les instruments standardisés utilisés pour l'évaluation sont très diversifiés. Ils permettent de mesurer différents thèmes tels le stress, la violence, l'anxiété, etc. Un répertoire de plusieurs tests validés, a été publié par Hudson (1982). Rose et al. (1987) réfèrent aussi à Levitt & Reid (1981) pour suggérer une liste d'instruments utile au praticien.

Des tests, des questionnaires et des grilles peuvent aussi être développés par l'intervenant pour correspondre aux aspects spécifiques qu'il désire évaluer. Par exemple, Berteau (1987) a préparé un outil d'observation pour suivre l'évolution d'un groupe d'enfants, en rapport à la violence en milieu scolaire. La grille pouvait être complétée par les membres du personnel enseignant et non enseignant de l'école.

Les échelles d'atteinte des objectifs sont des instruments utilisés pour aider les membres à évaluer leurs succès et les stimuler à les dépasser (Garvin, 1987). Toseland & Rivas (1984) proposent une grille qui permet d'identifier le problème et indique aussi le degré d'atteinte de l'objectif fixé. Par exemple, un comportement observé un certain nombre de fois par semaine peut correspondre à un objectif partiellement atteint. L'intervention peut être poursuivie jusqu'à ce que le comportement désiré soit complètement intégré dans la vie quotidienne (voir l'exemple traduit par Ouellet, 1989:1324). À noter que ces échelles permettent à la fois d'obtenir des informations sur les membres et sur le groupe comme entité.

2.1.3.2: Instruments pour mesurer les phénomènes du groupe

Pour mesurer les phénomènes du groupe, on peut différencier les mesures d'évaluation de la structure du groupe et celles du processus.

Bales et al. (1979) ont développé une grille d'observation des interactions, dans un groupe, nommé SYMLOG (Systematic Multiple Level Observation of Group). Il s'agit d'une liste d'énoncés portant sur les interactions de niveau socio-émotif et celles liées à la tâche à effectuer. L'horloge et le diagramme des interactions de Cox, dont les utilisations sont fréquentes dans les groupes thérapeutiques et de discussion, consistent en la représentation de chaque participant par un cercle divisé en trois segments pour chacune des phases de l'intervention (début, milieu, terminaison). L'intervenant ou un observateur, consigne les comportements ou réalisations pour chacun des membres et, indique aussi la nature et la direction des interactions s'il y a lieu.

Pour observer le processus de développement d'un groupe, la grille développée par Dimock (1970), traduite par Paré en 1977, utilisée par Bédard (1980), en est un exemple. Besson (1990) rapporte un tableau des phases de développement d'un groupe comme étant l'instrument par excellence pour suivre l'évolution des groupes à court terme. Il s'agit d'un modèle dont les aspects suivent des courbes allant du danger d'éclatement à la symbiose et à l'abandon. Les phases se nomment: dépendance, contre-dépendance, interdépendance et indépendance.

Beaucoup d'autres instruments, tels les échelles d'atteinte des objectifs de Toseland & Rivas (1984), traduites par Ouellet en 1989, peuvent aussi servir à l'évaluation du groupe comme entité. Il s'agit pour l'intervenant de les adapter.

Plus récemment, Renaud (1996) réfère à la contribution de deux groupes de chercheurs (Roberts et al., 1991 et Paine et al., 1992), qui ont développé parallèlement des instruments pour identifier des comportements d'aide mutuelle en groupe. Le premier nécessite la présence d'un observateur externe tandis que l'autre utilise un vidéo. Bien que ces données soient encore à explorer, elles augurent bien pour l'avancement de l'évaluation en ce qui concerne les processus et les phénomènes de groupe.

2.1.3.3: Instruments pour mesurer les dimensions de l'intervenant

Le style de leadership, les attitudes ou les comportements, les fonctions et les rôles de l'intervenant peuvent faire l'objet de l'évaluation.

Parmi les instruments qui ont été développés pour évaluer de manière plus formelle cette dimension, citons le questionnaire de Blake & Mouton (1964) qui permet d'évaluer le style de leadership de l'intervenant dans le groupe. Il s'agit d'un questionnaire auto-administré. Lindsay, Darveau-Fournier et Thibault (1991) ont aussi développé une grille d'observation des habiletés de l'intervenant pendant une rencontre de groupe. Une autre approche, rapportée par Schultz (1988), permet de juger des performances du leader de groupe (officiel ou non). Il s'agit de

“Barnlund-Haiman Leadership Rating Scale” qui évalue trois dimensions de l’intervenant soit: son influence dans la procédure d’initiation de la discussion, son influence sur la pensée critique et créative du groupe et, finalement son influence sur les interactions et les relations interpersonnelles. Ouellet-Dubé (1981) a préparé, pour sa part, une grille d’observation des comportements attendus des stagiaires en service social qui animent une rencontre de groupe. Il s’agit d’identifier les comportements observés en rapport avec les étapes de l’intervention (début, milieu, terminaison) et les niveaux d’intervention souhaités soit: information, investigation, contrôle-décision, réduction des tensions et intégration.

Anderson (1984) a étudié les fonctions de l’intervenant. Il signale entre autre que les leaders les plus efficaces sont ceux qui prennent fréquemment soin des membres et qui jouent le rôle d’attribution de la signification tel que rapporté par Saint-Jacques, Ouellet et Lindsay (1994). Les instruments utilisés pour étudier les fonctions de l’intervenant ne sont toutefois pas cités dans leur rapport.

2.1.3.4: Instruments pour mesurer les aspects de l’environnement.

Pour évaluer cette dimension, l’analyse des rapports officiels, la description de l’expérience des membres et les entrevues apparaissent comme étant des moyens appropriés. Quelques instruments structurés telles les échelles ont été développés mais sont cependant encore peu nombreuses. On peut mentionner parmi les plus citées celle de Moos (1974) développée pour mesurer les conditions environnementales qui ont de l’impact sur les participants.

2.1.3.5: Instruments pour évaluer l’expérience globale du groupe

Bernstein (1965) a été pionnier dans les efforts pour évaluer le service social des groupes avec sa charte d’évaluation individuelle et de groupe, “Charting Group Process”, comprenant une évaluation du groupe, des individus et de la contribution des membres au groupe. Les données permettant d’évaluer l’expérience globale du groupe peuvent découler des différentes mesures

déjà mentionnées et/ou même de données provenant de sources dites plus qualitatives telles le journal de bord, les discussions formelles ou informelles, les formulaires d'évaluation complétés en cours de processus ou à la fin des rencontres. Toseland & Rivas (1984) énumèrent: les notes évolutives, les rapports de l'intervenant lui-même, des membres et des observateurs, les questionnaires, l'analyse des rapports et autres produits des autres groupes, la révision des enregistrements audio ou vidéo des rencontres de groupe, l'observation à partir de codes de comportements, les jeux de rôles ou les observations dans la vie courante et finalement l'utilisation des échelles standardisées. De Robertis et Pascal (1987) distinguent, pour leur part, les outils d'analyse tournés vers la connaissance et les instruments d'intervention. Alors que les premiers permettent de comprendre une réalité sociale, les deuxièmes sont orientés vers l'action.

Le questionnaire d'évaluation de l'expérience globale, couramment administré à la fin des sessions de groupe, est élaboré pour répondre aux questions des intervenants et pour déterminer comment les membres évaluent les différentes composantes du groupe. Aucun questionnaire n'apparaît approprié pour tous les groupes, il s'agit de les adapter. Certains renseignent sur plusieurs dimensions de la vie de groupe, par exemple, la pertinence du lieu, le nombre de rencontres souhaitées, l'atteinte des objectifs, la pertinence des moyens utilisés, en plus de faire ressortir la satisfaction des membres. Merrit (1977) propose un questionnaire rejoignant ces dimensions générales de l'évaluation. Rose (1990) considère qu'il est essentiel qu'une évaluation comprenne des aspects émotionnels des membres, de leurs propres découvertes et de la cohésion du groupe. Elle souhaite aussi y retrouver des commentaires sur les actions spécifiques de l'intervenant qui ont été appréciées ou qui ont permis des changements. Le degré de conscience des participants par rapport aux changements opérés et la satisfaction qu'ils retirent face à l'expérience globale vécue dans le groupe, sont aussi des dimensions qu'elle considère importantes. D'autres aspects peuvent être développés selon les intérêts de l'intervenant; toutefois, elle invite l'intervenant à éviter de saturer les clients par des quantités de questions à chaque semaine (Rose, 1990).

La plupart des instruments peuvent servir à plusieurs types d'évaluations. Toutefois, certains sont plus souvent associés à certains types d'évaluation. Par exemple, les échelles standardisées servent souvent pour évaluer l'efficacité et l'efficience d'un programme. Plusieurs se servent de plus d'un instrument de mesure pour valider leurs résultats. L'emploi de mesure multiple valorise l'observation du praticien et le praticien lui-même, selon Zuniga (1986). Ce dernier rapporte qu'une fois une proposition confirmée par deux mesures différentes, l'incertitude de son interprétation diminue de façon significative. Diverses méthodes dont le journal de bord, les grilles d'observation, les formulaires d'évaluation, l'évaluation sur système unique et les études de cas en plus des moyens de recherche tels les sondages, le focus group, peuvent aussi être appliqués. Certains sont facilement accessibles à l'intervenant alors que d'autres requièrent certaines habileté de départ, des ressources et une assistance technique, tel que le souligne Ouellet (1989). Dorval (1991) a utilisé la technique du groupe nominal pour recueillir les besoins de sa clientèle avant de préparer le programme de son groupe. De par sa procédure directive, cette technique requiert des habiletés de meneur de groupe exigeant à la fois le suivi des règles et du contenu (Ouellet, 1989).

Les décisions concernant le choix des mesures d'évaluation dépendent habituellement des objectifs visés par l'évaluation, des propriétés de la mesure (validité et fiabilité), de la familiarité de l'intervenant avec l'instrument, des types de données à recueillir (verbales ou écrites, audio ou vidéo) et des concepts étudiés (Toseland & Rivas, 1984).

2.1.4: PERSONNES IMPLIQUÉES DANS L'ÉVALUATION

Plusieurs personnes peuvent être impliquées dans la démarche d'évaluation de l'intervention. En effet, les informations peuvent être recueillies par l'intervenant social qui anime le groupe, les membres du groupe eux-mêmes, des personnes de l'organisme qui le soutient et/ou des observateurs externes ou internes.

Le travailleur social est souvent le principal agent de l'évaluation. L'étude de Home et Darveau-Fournier (1981) effectuée sur les pratiques d'intervention en service social des groupes, démontre que 89% des intervenants évaluent leur pratique. Celle de Turcotte (1994) rapporte un pourcentage de 95% d'utilisation d'une évaluation formelle en service social des groupes.

Les membres du groupe sont aussi souvent invités à évaluer l'atteinte de leurs objectifs personnels, leur satisfaction face au programme du groupe ou toute autre dimension de la vie du groupe. A titre d'exemple, Rose et Edleson (1988) utilisent des questionnaires qui permettent aux enfants d'évaluer leurs progrès dans le groupe. Brown (1986) mentionne même qu'un journal de bord peut être tenu par différents membres à tour de rôle. De cette façon, les résultats ne sont pas simplement la propriété de l'organisme mais sont disponibles pour les membres eux-mêmes. De Robertis et collaborateurs (1995) ajoutent qu'il est essentiel que les instruments soient élaborés par le groupe, exploités et interprétés par lui. L'évaluation doit rester un moyen de mieux maîtriser son action. Ce moyen appartient au groupe.

L'organisme est aussi susceptible d'évaluer les différentes pratiques d'intervention afin de mesurer entre autre, l'efficience et/ou l'efficacité d'une intervention. Gauthier (1982) a analysé diverses recherches effectuées dans les services sociaux et concluait à la stérilité scientifique de la plupart des recherches évaluatives de l'époque. Selon lui, elles se contentaient d'évaluer l'utilisation rationnelle des ressources. Quelques années plus tard, Zuniga (1986) rapporte que ce phénomène est de beaucoup dépassé par les nombreuses recherches évaluatives recensées dans ces établissements.

Des observateurs externes ou internes participent parfois à l'évaluation du groupe, habituellement dans le cadre d'objectifs de recherche. D'autres intervenants ou encore des proches significatifs des membres du groupe peuvent aussi être sollicités à des fins d'évaluation. Par exemple, Rose (1981) utilise parents et professeurs pour observer les modifications de comportements chez des enfants en dehors du groupe.

2.1.5: RÔLES DE L'INTERVENANT FACE À L'ÉVALUATION

L'évaluation de l'intervention constitue un des rôles très importants de l'intervenant social. Ce rôle comporte des dimensions à la fois éducatives et techniques auprès des groupes, tel que le signale De Robertis et al. (1995). Ce rôle d'évaluateur n'est toutefois pas souvent détaillé dans les publications. Par contre, Darveau-Fournier (1992) a traité cette dimension (dans ses notes de cours) en lien avec les étapes de l'intervention avec le groupe.

Dès le début de l'intervention avec le groupe, dans le cadre de l'établissement du contrat de groupe, le travailleur social doit proposer un plan d'évaluation. Il devrait, entre autre, discuter avec les membres des buts, du mode et des moments de l'évaluation, en proposer les instruments et les modalités, en expliquer les avantages et les conditions. Au cours des évaluations réalisées tout au long de la vie du groupe, il doit aider les membres à dépasser les simples constatations de faits, à dégager des réflexions, des prises de conscience, des perspectives d'action et à arriver à des prises de décision. Enfin, à la dernière rencontre de groupe, après l'évaluation, le travailleur social doit s'assurer entre autre, que tous les membres se sentent bien dans cette démarche et les aider à en ressortir le positif. Il doit aussi aider le groupe, le cas échéant, à modifier concrètement son contrat et inciter les membres à se donner les moyens pour le réaliser. Finalement, retenons quatre rôles principaux de l'intervenant face à l'évaluation soit: animateur, facilitateur, motivateur et interprète des résultats (Darveau-Fournier, 1992).

2.1.6: UTILISATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

L'utilisation des résultats de l'évaluation en service social revêt une grande importance pour l'intervenante, l'organisme mais surtout pour les membres en service social des groupes.

L'évaluation offre à l'intervenant une occasion de reconnaître les points forts et les points faibles de son intervention. Il s'en sert souvent pour développer ou approfondir ses connaissances et/ou ses habiletés en intervention de groupe. Pour l'organisme l'évaluation

permet entre autre de disposer de données plus formelles permettant de justifier les ressources requises et d'élaborer de nouveaux programmes. Il est généralement reconnu que les évaluations ne sont pas souvent partagées avec les clients ou avec d'autres intervenants et qu'ils demeurent majoritairement la propriété de l'organisme et des intervenants qui les réalisent. Des reproches du même genre sont souvent adressés aux chercheurs à l'effet qu'ils s'approprient les résultats de leurs recherches. Les résultats des évaluations peuvent parfois être diffusés soit à des intervenants externes ou à des organismes collaborateurs et même à l'opinion publique. Il semble toutefois que cette réalité soit encore peu courante dans les milieux de pratique en service social. Cette dimension apparaît déterminante pour Berger (1986), qui soulève que l'évaluation est liée à la capacité de communiquer ce qu'on fait. De plus, elle conditionne la capacité de négocier par la façon dont on arrive à valoriser les actions qu'on mène. Zuniga (1994) insiste sur la difficulté qu'ont les intervenants sociaux dans la transmission de leurs expertises sociales. Pour Malo (1995) le peu d'écrits sur les pratiques et les expertises réalisées par des travailleurs sociaux avant la Réforme de 1992 est la preuve de ce manque de tradition chez les travailleurs sociaux. Il semble que la diffusion des pratiques soit un enjeu majeur pour le travail social rendant ainsi disponible des informations utiles à la pratique.

Toutefois, en service social des groupes, Darveau-Fournier (1994), De Robertis et al. (1995) ainsi que Brown (1986) insistent particulièrement sur l'importance que les résultats d'évaluation servent d'abord aux membres du groupe eux-mêmes. Le travailleur social doit discuter avec eux de manière à les aider à s'approprier leur propre expérience et à prendre conscience du cheminement qu'ils ont effectué dans le groupe. L'évaluation devrait aussi permettre aux membres d'identifier de nouveaux défis ou de nouvelles étapes à franchir, de réajuster les moyens à mettre en oeuvre pour poursuivre leur cheminement et de partager leur appréciation, satisfaction, commentaires quant au fonctionnement du groupe, climat ou processus. L'évaluation peut servir à consolider certains acquis ou apprentissages et permettre de s'entendre sur les ajustements à faire sur le processus de groupe ou le climat et être une occasion d'encourager et de stimuler les membres à poursuivre leur cheminement. Selon De Robertis et

al. (1995), les acquis resteront, dans le bagage d'expériences portées par chacun, un plus, prêt à être réinvesti ailleurs.

2.1.7: DIFFICULTÉS RENCONTRÉES FACE À L'ÉVALUATION ET MOYENS UTILISÉS POUR LES CONTRER

Les difficultés rencontrées face à l'évaluation et les moyens utilisés pour les contrer, ont été abordées par quelques auteurs dont Brower et Rose (1990); Toseland & Rivas (1984); Zuniga (1985); Turcotte (1994) ainsi que Beaudoin (1986) et Ouellet (1989) entre autres.

Brower et Rose (1990) soulèvent les nombreuses difficultés rencontrées par les chercheurs en intervention de groupe. Celles-ci sont déjà décrites dans la problématique, au chapitre I de la présente étude. Mentionnons à titre de rappel: les difficultés liées à la constitution d'un échantillon comparable, les questions d'éthique, ainsi que les différences attribuables à la méthode d'intervention, à l'intervenant lui-même, aux caractéristiques des membres du groupe ainsi qu'au contexte d'intervention. Par exemple, certains professionnels qui animent des groupes ouverts sur de longues périodes de temps, ont de la difficulté à cumuler des données comparatives pour la recherche. Pour détourner les contraintes de temps, Brousseau-Gingras (1988) a utilisé les données "après" de son groupe qui venait de se terminer, puis elle les a comparé à celles de son groupe expérimental. Finalement, elle a aussi recueilli des données "avant" auprès d'un autre groupe, qui allait débiter. Ainsi, elle avait recueilli des données avant l'intervention et après celle-ci, auprès de deux groupes contrôles différents, dans un délai de temps raisonnable.

Le temps nécessaire à l'évaluation de l'intervention ressort comme une des dimensions souvent mésestimées par les intervenants selon Toseland & Rivas (1984). La plupart des praticiens manquent de temps pour effectuer des évaluations systématiques pouvant apporter des contributions remarquées, sauf exception. Rubin et Rosenblatt (1984) mentionnent qu'en service social, comme dans bien d'autres disciplines, les progrès proviennent d'étudiants de

maîtrise et de doctorat et de leurs professeurs et que ceux-ci ne devraient pas reposer sur les épaules d'intervenants surchargés. L'évaluation sur système unique qui se développe de plus en plus, apparaît selon Beaudoin comme étant la plus adaptée à la pratique du service social (Beaudoin, 1986).

Les associations entre praticiens et chercheurs dont celles de Rose et al. (1987, 1988, etc.) et Home et al. (1981, etc.) apportent des contributions remarquables au service social des groupes. Elles permettent de systématiser les pratiques d'intervention et s'avèrent un moyen pour les praticiens de participer à la découverte, vérification et diffusion des pratiques d'intervention. Le modèle de praticien-chercheur de Briar (1981) écarte les reproches souvent adressés aux chercheurs d'être trop séparés et isolés de l'intervention. D'une part, les intervenants utilisent peu les résultats de recherche évaluatives souvent peu utiles pour l'action ou la décision. D'autre part, ils ont de la difficulté à saisir la pertinence de celle-ci lorsqu'ils n'ont pas été impliqués dans la démarche; sans compter que plusieurs ne savent pas comment procéder pour effectuer des évaluations explique Zuniga (1985). Home signale toutefois qu'il n'est pas obligé d'être une chercheuse experte pour réaliser une évaluation simple (Home, 1994).

Blais (1986) examine cinq variables sélectionnées pour leurs liens significatifs avec les modalités d'évaluation: le rôle, l'expérience professionnelle, le pourcentage d'activités actuelles en évaluation, la formation à l'évaluation et le degré d'ouverture à celle-ci. C'est seulement sur certains aspects de l'évaluation que les groupes étudiés (intervenants, cadres et planificateurs externes) ont des opinions divergentes. Les intervenants seraient plus ouverts à l'évaluation qu'ils ne le semblent. Ces conclusions sont encourageantes au plan du développement de l'évaluation des interventions.

Parmi les situations problématiques pouvant être rencontrées par l'intervenant en service social des groupes que Turcotte (1994) a listés, l'évaluation n'est pas ressorti comme présentant des difficultés particulières pour les répondantes. En effet, seulement deux (2) répondantes sur soixante-onze (71) ont mentionnées un niveau de difficultés élevé à l'étape de l'évaluation des

résultats. Toutefois, la préoccupation de l'évaluation est apparue comme étant plus importante ces dernières années qu'à l'époque de la recherche de Home et Darveau-Fournier (1981).

De plus, la montée du courant évaluatif allié au développement des nouvelles technologies dans la pratique professionnelle en sciences sociales, suscite des transformations importantes, auxquelles il est essentiel que les travailleurs sociaux participent de façon active insiste Poulin (1987). La conception d'instruments d'évaluation et même de logiciels servant à l'évaluation de l'intervention avec des contenus plus qualitatifs des connaissances et de l'expertise se développent. Aux applications informatiques qui avaient cours depuis plus de vingt ans dans les services sociaux, dans le domaine de la gestion (Poulin, 1987), s'ajoutent des logiciels d'évaluation spécifiquement adaptés à l'intervention sociale. Bien qu'ils soient encore peu nombreux, ils soulèvent beaucoup d'intérêt et de questionnements pour la systématisation des pratiques d'évaluation. Citons entre autre ceux de Lalande-Gendreau et Turgeon-Krawczuk (1987) et de Dutrenit (1994), qui ont la particularité entre autre d'être écrite en langue française. Au Québec, l'intérêt pour les utilisations informatiques dans les services sociaux émerge. À ce titre, un numéro complet de la revue "Service social" (1987) porte sur ce thème. La revue "Computer in Human Service" se spécialise dans les domaines de la santé et des services sociaux est à surveiller.

Voilà qui fait le tour des dimensions recensées dans les écrits, pour dresser les principales caractéristiques des pratiques d'évaluation en service social des groupes, les difficultés rencontrées face à celles-ci et les moyens utilisés pour les contrer.

2.2: CADRE DE RÉFÉRENCE

Cette section présente le cadre de référence que j'ai retenu pour la présente étude. Le cadre de référence s'applique surtout aux études d'exploration et aux études descriptives (Ouellet, 1994). Il décrit le système que j'ai défini pour ma recherche et précise le type d'observations et la nature des données à recueillir. Malgré les efforts effectués dans le domaine du service social,

il n'y a pas de système formel pour aborder les pratiques d'évaluation. Plusieurs auteurs qui se sont particulièrement intéressés à l'évaluation en service social des groupes ont inspiré ma démarche, citons parmi les principaux: Darveau-Fournier et Home, 1984; De Robertis et Pascal, 1987; Garvin, 1987; Saint-Jacques, Ouellet et Lindsay, 1994; Rose et al, 1987; Toseland & Rivas, 1984.

La définition de Toseland et Rivas (1984) a été retenue, c'est à dire: l'évaluation est la méthode par laquelle le praticien obtient des informations et feed-back au sujet de son travail avec un groupe. La notion de groupe retenue est la même qui a été utilisée par Turcotte (1994) et aussi auparavant Home et Darveau-Fournier (1981). Une pratique de groupe correspond à: "Toute action s'adressant à un regroupement de trois (3) personnes ou plus qui se réunissent régulièrement dans le but de résoudre ou de prévenir des problèmes personnels, organisationnels ou sociaux." De plus, le groupe devait être sous la responsabilité d'une personne ayant une formation en service social (Home et Darveau-Fournier, 1981).

Deux approches ont été utilisées pour décrire l'évaluation en service social des groupes. La première qui attire notre attention, procède en effectuant une recension des écrits portant sur l'intervention de groupe et identifiant les méthodologies utilisées pour évaluer l'intervention (Rose et al, 1994; Beaudoin, Darveau-Fournier, Lindsay et Tessier, 1992). L'autre documente les pratiques d'intervention en service social des groupes à partir d'entrevues et recueille entre autres des données concernant l'évaluation (Darveau-Fournier et Home, 1981 et Turcotte, 1994). Cette recherche procède par entrevues semi-structurées dont les questions s'inspirent des thèmes étudiés par les auteurs de ces recensions dont l'intervenant lui-même, sa pratique de groupe ainsi que la forme d'évaluation qu'il utilise. Parmi l'ensemble des variables étudiées dans chacune de ces recherches, nous avons retenu celles qui nous apparaissent pertinentes pour décrire les pratiques d'évaluation, objet de notre recherche. L'annexe A illustre cette réflexion. Le cadre de référence étant souple, d'autres variables ont aussi été considérées.

Les données consignées pour décrire l'animateur sont le sexe, la formation, l'expérience et le milieu de pratique. Concernant la pratique de groupe, les clientèles touchées ainsi que les types de groupe sont à explorer dans le but de vérifier si certains sont susceptibles d'être évalués plus que d'autres tel que le rapporte la recension des écrits. Parmi les caractéristiques des évaluations en service social des groupes, nous retenons: les types d'évaluation, les objectifs, les personnes impliquées dans celle-ci, leurs rôles, les moments de l'évaluation, les dimensions d'analyse, les instruments qu'elles utilisent ainsi que l'utilisation des résultats. Nous avons cependant décidé de ne pas examiner les résultats comme tels, malgré le fait que certaines répondantes nous ont entretenues de leurs réussites et de la satisfaction des membres. Ce thème, à lui seul, pourrait faire l'objet d'une démarche imposante.

Les concepts qui ressortent de la recension des écrits ont servi à la confection d'une grille de classification des données à recueillir (voir l'annexe F). Puisque les difficultés rencontrées et les moyens utilisés pour les contrer ressortis de la recension semblent peu nombreux, ceux-ci seront déduits directement du matériel recueilli. Toutefois, l'utilisation de la recherche et de l'informatique sont deux moyens inventoriés qui ont été explorés spécifiquement afin de vérifier si elles font partie des stratégies développées par les répondantes. Leurs commentaires ainsi que le contexte de la rencontre sont aussi pris en considération. Les questions auxquelles nous souhaitons répondre dans le présent mémoire sont donc les suivantes:

Qui évalue?

Qu'est-ce qui est évalué?

Quels sont les objectifs visés par l'évaluation?

Comment s'effectue l'évaluation?

À quels moments?

À qui elle sert?

Quelles sont les difficultés rencontrées face à l'évaluation?

Quels sont les moyens utilisés pour les contrer?

CHAPITRE 111

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre rend compte de la démarche stratégique qui a été utilisée dans la présente recherche, pour l'étude du phénomène des pratiques d'évaluation chez les praticiennes du service social qui interviennent selon la méthode de service social des groupes. La première partie présente le type de recherche et le devis de l'étude. La population ainsi que la sélection de l'échantillon sont ensuite décrites. La collecte des données est exposée dans la section trois. La méthode utilisée pour l'analyse des données ainsi que les difficultés et limites de la recherche complètent cette présentation.

3.1: TYPE DE RECHERCHE ET DEVIS

L'étude réalisée consiste en une recherche exploratoire descriptive. Ce type de recherche dont "l'objectif est de récolter un très grand nombre de données sur un phénomène peu ou mal connu" (Tremblay, 1968:64) m'est apparu approprié compte tenu de l'état d'avancement des connaissances dans le domaine de l'évaluation de l'intervention de groupe. En effet, malgré la grande quantité d'écrits portant sur l'intervention de groupe, peu d'entre eux font état des pratiques d'évaluation en service social des groupes. Cette étude vise donc à approfondir un aspect particulier de l'intervention de groupe, celui des pratiques d'évaluation. Elle s'inscrit

dans la suite de celle de Turcotte (1994) sur les pratiques actuelles en service social des groupes dont quelques questions portaient sur l'évaluation.

Le devis découle de la méthode de recherche qualitative et s'inscrit dans le courant actuel des recherches sociales. La finalité exploratoire ou descriptive est sans doute la plus courante en recherche qualitative. "Bien décrire une réalité, c'est déjà contribuer à mieux la connaître et la faire comprendre" rappelle Dorais (1993:21). C'est dans cette optique que j'ai planifié cette recherche.

J'ai choisi de procéder par des entrevues semi-structurées. L'entrevue convient bien au cadre exploratoire de la recherche; sa souplesse la rend supérieure aux autres techniques lorsqu'il s'agit d'explorer des domaines moins connus (Mayer et Ouellet, 1991). L'échantillon est de type non probabiliste. Les données recueillies sont à la fois qualitatives et quantitatives. L'analyse procède de l'approche mixte. À partir du cadre de référence, des catégories ont d'abord été induites. Par la suite, ces catégories ont pu être modifiées, voir même disparaître pour certaines, au profit de nouvelles. Les thèmes ont été déduits du contenu exploré (voir annexe B).

3.2: POPULATION ET ÉCHANTILLON

La population étudiée est formée d'intervenantes sociales qui utilisent la méthode du service social des groupes. L'échantillon a été constitué à partir des répondantes qui ont participé à l'étude de Turcotte (1994).

Après avoir procédé à une analyse des données de Turcotte (1994), nous avons cerné les aspects qui pouvaient éclairer cette démarche et déterminé les critères de sélection des répondantes. Deux critères ont été retenus pour constituer l'échantillon de la présente recherche. Le premier était que les intervenantes évaluent leur pratique d'intervention de groupe. Quarante-cinq pour cent (45 %) des répondantes de Turcotte avaient répondu "oui" à cette question. Le deuxième critère concerne le niveau de difficulté exprimé face à l'évaluation de leur

intervention de groupe. La sélection des cas extrêmes permet, selon Contandriopoulos et al. (1990) de mettre en lumière des phénomènes inusités et peut apporter des idées nouvelles pour résoudre un problème. Compte tenu de l'objectif exploratoire de l'étude et afin d'assurer une diversité de réponses, les répondantes ont été sélectionnées selon le niveau de difficulté qu'elles avaient exprimé dans la recherche de Turcotte (1994), de façon à répartir l'échantillon également entre les deux groupes. "Alors que l'échantillon probabiliste repose sur le hasard, celui non probabiliste est intentionnel" (Deslauriers, 1991:58). Le choix de l'échantillonnage était donc de permettre la collecte d'un maximum d'informations. Même si la recherche qualitative ne donne pas une importance première au nombre, elle ne l'écarte pas pour autant. Qu'il soit petit ou grand importe peu pourvu qu'il produise de nouveaux faits (Lincoln et Cuba, 1989). Au départ, nous avons fixé à dix (10) participantes la taille de l'échantillon souhaitable. Celui-ci ne pouvait en principe être définie a priori de façon certaine, puisqu'il est suggéré de cesser la collecte des données lorsque l'information devient redondante; ce qui arriva vers la huitième (8ième) entrevue.

Tableau III.1
Répartition de la population selon le niveau de difficulté rencontré
dans les études de Turcotte et de Létourneau.

Niveau de difficulté	Turcotte	Létourneau
Élevé et moyen	9	5
Peu et pas	62	5
Total	71	10

Tel que le tableau ci-haut l'indique, seulement neuf (9) répondantes sur soixante-onze (71) de l'étude de Turcotte avaient mentionné qu'elles rencontraient un niveau de difficulté moyen à élevé face à l'évaluation. Cinq (5) répondantes ont été choisies parmi ce groupe et les cinq (5) autres l'ont été parmi celles qui avaient exprimé qu'elles n'éprouvaient peu ou pas de difficulté à l'étape de l'évaluation. La population totale retenue pour cette étude est donc de dix (10) personnes (voir les données de l'annexe G qui complètent les caractéristiques des répondantes).

La disponibilité des répondantes pour une entrevue et leur localisation a été aussi prise en considération sans en faire un critère d'exclusion. Celles demeurant à l'extérieur de la région de Québec ont été mises sur une liste de réserve. Toutes les répondantes sélectionnées ont été rencontrées. La région administrative de Québec et ses environs constitue les limites géographiques de l'étude. Elle correspond aux secteurs davantage desservis par l'École de service social de l'Université Laval et au milieu dans lequel j'évolue à la fois à titre d'étudiante, de superviseure et d'intervenante. Cette décision restreint cependant, dans une certaine mesure, la portée des résultats.

Les investigations portent sur les pratiques d'intervenantes en service social des groupes qui utilisent le processus d'évaluation de leur intervention. Ce choix a la limite de ne pas couvrir toutes les possibilités. Celles qui n'évaluent pas leurs interventions auraient sans doute pu apporter des éclaircissements complémentaires, entre autre en ce qui a trait aux difficultés rencontrées. De plus, d'autres personnes en plus des intervenantes elles-mêmes, des cadres de l'organisme et même des chercheurs externes peuvent effectuer des évaluations de l'intervention. Elles ne font pas partie de l'échantillon de cette recherche.

3.3: COLLECTE DES DONNÉES

La collecte des données a été effectuée au printemps 1995. Une lettre a été envoyée à quelques personnes sélectionnées (voir l'annexe D), pour les informer de l'objet de la recherche et pour les inviter à y participer. Le moment de l'entrevue a ensuite été fixé par téléphone avec les premières répondantes. Par la suite, les contacts ont été établis de personne à personne lors des rencontres avec les co-animatrices de chacune dans les organismes sociaux.

Pour contrer les difficultés prévues dans la constitution de l'échantillon, les modalités de participation proposées étaient flexibles. Les répondantes avaient le choix du moment et de l'endroit de la rencontre. Toutes les personnes approchées ont accepté de participer à cette recherche, de sorte que les cas de réserve n'ont pas été contactés.

L'entrevue semi-structurée a été utilisée. Pour s'assurer que les questions mesurent bien le phénomène étudié, un prétest a été effectué auprès d'un intervenant dont les caractéristiques correspondent à celles de la population cible. La valeur des questions a été examinée par le comité d'admission et de supervision du programme de maîtrise de l'Université Laval lors de la présentation du projet de recherche pour fins d'acceptation. Suite à ces étapes, le questionnaire a été révisé et un lien plus précis a été établi avec le cadre de référence.

Comme le suggère Deslauriers (1991), le guide d'entrevue comportait une douzaine de questions principales servant de points de repère. Le questionnaire se composait de deux blocs distincts. L'un contenait les données d'identification des répondantes et les types de groupes qu'elles animaient, l'autre relevait les pratiques d'évaluation comme telles (voir l'annexe C). Les deux (2) premières questions étaient de portée générale sur la pratique de groupe des répondantes, tandis que les dix (10) autres précisaient les pratiques d'évaluation selon la procédure de l'entonnoir. Les données d'identification ont été intentionnellement complétées à la fin de l'entretien, car en commençant par des questions ouvertes cela évite d'avoir à faire passer l'interrogé à une expression plus libre et spontanée par la suite (Mayer et Ouellet, 1991). Cette méthode s'est avérée très pertinente car les répondantes ont donné beaucoup de détails sur leurs pratiques d'évaluation.

Les questions avaient été formulées à l'avance comme dans l'entrevue structurée, d'autres ont été ajoutées en cours d'entrevue, de façon à obtenir une information plus approfondie sur certains points. À l'occasion, l'ordre des questions a été changé pour garder le fil de l'entrevue. À la fin de l'entretien, le questionnaire était relu afin de s'assurer d'avoir couvert toutes les dimensions prévues. En terminant, les répondantes étaient invitées à ajouter des commentaires généraux. Vers la cinquième (5^{ième}) entrevue, la question numéro dix (10) concernant les ressources mises à la disposition des intervenantes a été laissée de côté, compte tenu du peu de commentaires recueillis sur ce point jusque là et constitue le seul changement important qui a été apporté au questionnaire d'entrevue (voir annexe C).

La durée moyenne des entrevues a été d'environ une heure avec chacune des répondantes. Toutes les entrevues ont été effectuées en situation de face à face. La plupart se sont déroulées sur les lieux de travail des répondantes, exception faite pour deux personnes que j'ai rencontrées à l'Université Laval en raison de leur accessibilité et disponibilité. Celles-ci ont été rencontrées conjointement vu qu'elles animent ensemble depuis plusieurs années le même type de groupe. Une lettre de remerciement a été par la suite adressée à chacune des répondantes (annexe E).

3.4: ANALYSE DES DONNÉES

À partir des entrevues semi-structurées, des données qualitatives et quantitatives ont été recueillies. La méthode d'analyse qualitative a été utilisée selon les étapes décrites par Contandriopoulos et al (1990). Il s'agit de la préparation du matériel brut, de la transcription du contenu des entrevues complété par des données descriptives des répondantes et du contexte de l'entrevue, suivie de la réduction des données par la rédaction de sommaires, la codification des données en catégories bien circonscrites et finalement du repérage des thèmes et la réalisation des regroupements (voir l'annexe F).

La transcription des commentaires des répondantes a été effectuée à partir des notes prises, immédiatement après l'entrevue. Des observations concernant le contexte de celle-ci ont été aussi consignées. Le tout représente environ cent (100) pages de matériel dactylographié sur traitement de texte. Ces informations ont été réduites en les compilant sur une grille sommaire cumulant les données de chacune des répondantes (voir l'annexe F).

Deux étapes de codification ont suivies. D'abord, les données décrivant les caractéristiques des pratiques ont été codées puis classées dans des catégories induites à partir de la revue de littérature (voir les annexes G et H). L'autre étape, qui s'apparente à l'analyse de contenu, a permis de repérer d'autres thèmes et de les regrouper en catégories dont les difficultés rencontrées par les intervenantes dans le processus d'évaluation et les moyens qu'elles utilisent pour les contrer. La procédure intégrant les opérations informatiques à la méthodologie de

recherche qualitative généralement reconnue, telle qu'illustrée par Racine et Hurtubise (1994), nous a été particulièrement utile. Sommairement, chaque entrevue a été codée, de même que chaque thème. Les données ont ensuite été regroupées par catégories à l'aide de l'ordinateur. Ces opérations nous ont permis par la suite de les rassembler pour faciliter l'analyse et l'interprétation.

L'analyse mixte qui utilise à la fois l'approche inductive et l'approche déductive a été appliquée. Une première analyse quantitative et qualitative en a été exécutée d'abord en appréciant le contexte de l'entrevue et les réponses obtenues. Ensuite, à la seconde étape, nous avons cherché à établir des liens entre les divers éléments dégagés, comme le mentionne Ouellet (1994). L'analyse transversale a suivi pour vérifier s'il y avait réplique des résultats parmi plusieurs cas. Pour certains thèmes, nous avons comparé les données recueillies entre les personnes qui, lors de l'étude de Turcotte (1994), avaient identifié un niveau de difficulté élevé et moyen face à l'évaluation et celles qui avaient noté qu'elles n'avaient pas de difficulté.

Le cadre de référence étant souple, il a été possible de dégager d'autres thèmes et de les examiner. Enfin, les données pourraient certes faire l'objet de nombreuses autres analyses. Entre autre, d'éventuelles corrélations pourraient peut être faire apparaître des liens entre les données d'identification du bloc I et celles concernant des aspects de l'évaluation comme tels. Enfin, l'analyse a permis de mettre en relation certaines données avec celles plus quantitatives déjà obtenues par Turcotte (1994) ainsi que par Darveau-Fournier et Home (1981).

3.5: DIFFICULTÉS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Les limites de la présente recherche englobent nécessairement celles de la démarche initiale de Turcotte (1994) à partir de laquelle les répondantes ont été sélectionnées. Elles sont reliées au type de recherche et d'échantillon, à leur taille, et au type de données recueillies. Il s'agit d'une recherche exploratoire dont l'échantillon est de type non probabiliste et non représentatif. L'échantillon est composé de dix (10) intervenantes en service social impliquées dans une

situation donnée, sur un territoire limité et à un moment précis. Les résultats ne sont donc pas généralisables. Les données recueillies sont surtout qualitatives: elles visent à décrire une situation, sans chercher à démontrer des relations de cause à effet entre des variables.

De plus, l'utilisation de données provenant d'un chercheur, à des fins autres que celles pour lesquelles elles ont été recueillies, peut soulever des problèmes de déontologie concernant leur utilisation et la confidentialité. Pour Selltiz (1977), c'est là une pratique apparentée à celle d'engager les sujets à leur insu et sans leur consentement. Dans la situation présente, Turcotte (auteur de l'étude de laquelle j'ai pu tirer mon échantillon) a vérifié si ma démarche pouvait nuire aux sujets concernés. Enfin, la participation de chacune des répondantes de cette recherche a été volontaire et la confidentialité des données a été assurée.

Finalement, la méthodologie retenue offre certains aspects intéressants. Elle permet de découvrir des faits nouveaux, concrets, uniques en plus de pouvoir dégager un portrait plus précis de la situation étudiée, des éléments de réponse à des questions de pratique ainsi que des pistes de recherche à poursuivre.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Les données analysées proviennent d'entrevues effectuées au printemps 1995, auprès de dix (10) intervenantes en service social des groupes. L'analyse et l'interprétation qui en résulte sont présentées en trois sections. La première illustre les caractéristiques des répondantes. La seconde expose les caractéristiques des pratiques d'évaluation en service social des groupes de la présente étude. La troisième section traite des difficultés que les répondantes rencontrent face à l'évaluation et de différents moyens qu'elles utilisent pour les contrer.

4.1: CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTES.

Les questions d'identification permettent de dégager les caractéristiques des répondantes qui ont été rencontrées aux fins de cette étude. Le sexe des répondantes, leur formation, leur expérience, le modèle d'intervention utilisé ainsi que le milieu dans lequel elles pratiquent sont les données qui ont été recherchées en entrevues. D'autres points ressorties de l'exploration sont aussi présentés soit, le type d'animation et le fait que plusieurs répondantes donnent des cours en service social. Finalement, les commentaires qu'elles ont exprimés face à l'évaluation ont aussi été rapportés.

Le portrait qui se dégage des caractéristiques des répondantes est présenté dans le tableau IV.2. Presque la totalité des répondantes sont **des femmes**. Cette forte proportion reflète une réalité bien connue en service social, en ce sens, notre échantillon est représentatif de la population globale, si on en juge par les données couramment rapportées par l'ordre professionnel des travailleuses et des travailleurs sociaux de même que celles des syndicats qui les représentent.

Tableau IV.2
Portrait de la population à l'étude.

Sexe	9/10	Femmes
Formation	10/10	Service social
Expérience	8/10	Plus de 15 ans
	10/10	Plus de 10 groupes
Clientèle	10/10	Familles avec des problématiques diversifiées
Modèles d'intervention	9/10	Courant central du service social des groupes
Milieux de pratique	7/10	C.L.S.C.
Formes d'animation	9/10	Co-animation

*Des données explicatives apportées plus bas complètent le tableau.

Toutes ont une **formation en service social**. Neuf (9) détiennent un baccalauréat en service social, tandis que la dixième a complété une maîtrise en ce domaine. Deux autres répondantes sont étudiantes au programme de maîtrise en service social au moment de la recherche. Au moins quatre (4) personnes ont manifesté de l'intérêt face à la poursuite d'études au niveau de la maîtrise, dont l'une dans un autre domaine que le service social. Toutes les répondantes ont effectué leur formation à l'Université Laval. Cette coïncidence, peut être un biais, dû au fait que les noms des répondantes proviennent des listes des participantes des Journées Simone Paré tenues à cet endroit et que de plus, elles travaillent dans la région de Québec. Plusieurs répondantes ont fait référence à des notions qu'elles ont apprises dans le cadre de leur formation. Elles disent: "On appliquait les modèles appris à l'Université. On les utilisait beaucoup, ça nous éclairait, on avançait. Maintenant, on a arrêté, parce que le temps manque,

c'est bien plate." Une autre ajoute: "Mais quand même on n'y va pas à peu près, avec des notions apprises, on a aussi développé certaines approches avec l'expérience".

Pour au moins sept des répondantes sur dix (7/10), soit plus de la moitié des répondantes, les journées de formation continue sont une source de connaissance récente sur le thème de l'évaluation. Voici à titre d'illustration quelques-uns de leurs commentaires: "J'ai participé à l'atelier du colloque portant sur l'évaluation il y a deux ans". Une autre mentionne aussi: "Le matériel qu'on a recueilli concernant les instruments d'évaluation, c'est ici aux Journées Simone Paré... On n'a pas d'autres références." puis une dernière fait allusion aux termes utilisés en évaluation: "L'évaluation formative ou sommative comme on l'a appris aux Journées Simone Paré..." De plus, une répondante témoigne de son changement d'attitude suite à la conférence de Home aux Journées Simone Paré. Elle dit: "Une fois, on a partagé les résultats de l'évaluation avec l'établissement." Et j'en passe... Bien que ces données puissent en partie être biaisées par le fait que notre échantillon provienne de la liste des participantes aux Journées Simone Paré, leurs propos en disent tout de même long quant à la pertinence de la formation continue.

L'expérience des répondantes réfère à la fois au nombre d'années de pratique et à la diversité du travail effectué. En terme d'années de service, les répondantes cumulent entre sept (7) et trente (30) années d'expérience en service social: deux (2) personnes se situent entre sept (7) et dix (10) ans d'expérience, six (6) ont plus de quinze (15) ans de pratique et deux (2) autres répondantes, plus de vingt (20) ans de service. Quoique les répondantes aient certes beaucoup d'années d'expérience, celle-ci se situe surtout en intervention individuelle. En effet, une (1) seule répondante emploie l'intervention de groupe comme méthode principale d'intervention, elle a d'ailleurs été engagée spécifiquement pour former des groupes. Deux (2) autres répondantes disent se consacrer de plus en plus à la méthode des groupes sans toutefois y consacrer la majeure partie de leur temps. Le nombre de groupes animés par les répondantes est aussi une donnée que nous avons recherchée pour décrire leur expérience. Sur ce point, il est difficile d'être précis en raison de la grande quantité de groupes et de leur diversité. La

difficulté d'en calculer le nombre est causée par le fait que plusieurs répondantes animent de façon régulière, des groupes avec des contenus identiques, alors que d'autres interviennent moins souvent mais le font avec des clientèles variées, des problématiques et contenus différents. Globalement, toutes les répondantes ont animé plus de dix (10) groupes chacune. Toutes l'ont aussi fait avec des clientèles différentes, des problématiques et des contenus différents.

Les clientèles auxquelles réfèrent les répondantes sont aussi variées. On peut dire que toutes les intervenantes, interviennent d'une façon ou d'une autre auprès de familles. Majoritairement auprès de problématiques reliées aux parents eux-mêmes pour au moins quatre (4) répondantes, tandis que quatre (4) autres interviennent surtout auprès d'enfants et trois (3) s'adressent surtout à des adolescents(es). Actuellement, aucune des répondantes ne travaille auprès des personnes âgées, par contre, l'une d'entre elles a rapporté brièvement une expérience de groupe avec cette clientèle. L'échantillon a la limite de ne pas couvrir toutes les clientèles desservies en groupe, ni toutes les problématiques bien que plus de cent cinquante (150) groupes différents ont été animés par les répondantes dans des problématiques aussi variées que: la négligence, la carence chez l'enfant, les communications parents-enfants, les problèmes de comportements, les troubles d'apprentissage, l'adoption d'enfants âgés, la délinquance, la violence dans les rapports amoureux, les abus sexuels, les maladies transmises sexuellement et le SIDA, la séparation, le divorce, l'affirmation de soi et le deuil. Dans un des groupes recensés, des adultes, présentant des problématiques aussi diversifiées que le chômage, le cancer et la dépression, sont réunis.

Les modèles d'intervention de groupe utilisés par les répondantes peuvent être classés sous les catégories reconnues en service social des groupes soit: de réadaptation (ou thérapie), du courant central (ou réciprocité) et à buts sociaux. La forte majorité des répondantes soit neuf sur dix (9/10) utilisent surtout le courant central auxquels des éléments des groupes de thérapie ou même d'éducation structurée sont greffés dans des proportions variables. Trois (3) répondantes utilisent aussi le modèle de type réadaptation (ou de thérapie) surtout centré sur

des changements personnels. Une seule a mentionné celui dit “à buts sociaux”. Cette faible utilisation de ce dernier ressortait aussi dans les données de Turcotte (1994). Deux co-animatrices disent malgré tout se préoccuper de favoriser l’émergence de “l’empowerment” et tendent ainsi à mener les membres vers le modèle à but sociaux. Il semble bien que ce dont s’inspirent les répondantes, soit le modèle qui correspond le plus à la documentation et aux cours qui ont été donnés dans la région de Québec ces dernières années, tel que l’observe aussi Paquet-Deehy, Home, Hopmeyer et Kislowicz (1983).

Les répondantes proviennent de divers **milieux de pratique** dont voici la répartition:

Tableau IV.3
Nombres de répondantes par milieux de pratiques sociales.

C.L.S.C.	C. J.	Centre de réadaptation	Centre hospitalier	Organisme communautaire	Total
7	2	1	0	0	10

* 5 répondantes donnent aussi des cours dans des milieux d’éducation.

Au moment de la collecte des données, la majorité des répondantes travaillent dans des C.L.S.C., soit sept sur dix (7/10) dont deux (2) sont affectées en milieu scolaire. Deux autres répondantes interviennent dans des Centres Jeunesse. Une seule répondante oeuvre actuellement dans un centre de réadaptation, il s’agit d’un centre pour jeunes mères. Toutefois, une autre intervenante, actuellement dans un C.L.S.C. a fait un stage dans ce centre de réadaptation. Soulignons que plusieurs des répondantes ont été transférées d’un milieu de pratique à un autre en raison de la réforme de la santé et des services sociaux, ce qui ajoute à la diversité de leurs expériences. Aucune des répondantes n’a mentionné avoir travaillé en milieu hospitalier ni dans des organismes communautaires. Cela constitue une limite à signaler en terme de représentativité et de diversité des milieux de pratiques de l’échantillon. L’exploration des données qualitatives a permis de constater que parmi les répondantes, cinq (5) d’entre elles sont aussi impliquées dans l’enseignement. En effet, deux (2) sont chargées de cours à l’éducation des adultes au Cegep, deux (2) autres le sont à l’Université et une (1) autre en pratique privée.

Toutes ont alors indiqué qu'elles procédaient à des évaluations systématiques de leurs interventions dans le cadre de leurs fonctions d'enseignantes. Deux intervenantes impliquées dans deux groupes semblables mais relevant de deux organismes différents, rapportent qu'elles n'ont pas du tout les mêmes pratiques d'évaluation. Dans le milieu de l'éducation aux adultes par exemple, elles complètent des évaluations plus systématiques pour répondre aux attentes de l'organisme. Dans les milieux de pratique sociale, elles mettent l'accent sur ce qui rapporte surtout aux membres et ne remettent pas nécessairement les évaluations à l'organisme. Les fonctions occupées ainsi que les attentes de l'organisme semblent donc avoir une influence sur les pratiques d'évaluation des répondantes.

La forme d'animation privilégiée mérite une attention particulière. La co-animation s'est avérée une pratique très répandue chez les répondantes. En effet, la forte majorité d'entre elles, soit neuf répondantes sur dix (9/10) travaillent généralement en "dyade", c'est à dire qu'elles animent avec au moins une autre personne tout au long de la vie du groupe. Deux (2) des personnes rencontrées forment ce que l'on pourrait nommer "un couple" d'intervenants puisqu'il s'agit d'un homme et d'une femme. L'animation se réalise habituellement entre intervenantes de formations sociales. Cinq répondantes sur dix (5/10) interviennent à l'occasion avec des professionnels provenant de d'autres disciplines que le service social. Ce ratio de cinquante pour cent (50%) est le même que celui que rapporte Côté (1990) dans son article s'intéressant à la co-animation. Dans notre étude, les co-animatrices sont soit des infirmières, des éducatrices, des psychologues. En milieu scolaire, il arrive que des animateurs de pastorale et parfois même des membres du personnel non enseignant s'ajoutent. Dans le cas du projet-pilote déjà mentionné, cinq (5) personnes de disciplines différentes forment une équipe d'animateurs pour un même groupe. Précisons qu'il ne s'agit pas de personnes ressources utilisées pour traiter certains thèmes, mais bien de co-intervenants intégrés à toutes les étapes de l'intervention, soit de la préparation à l'évaluation de celle-ci. Par ailleurs, seulement trois (3) répondantes mentionnent qu'elles animent parfois seules, tandis que plusieurs allèguent qu'elles n'acceptent plus d'animer "en solo" auprès d'un groupe. Le soutien mutuel dispensé par la co-animatrice lorsque survient des situations difficiles semble déterminant dans la décision de ces répondantes

tel que le mentionne aussi Côté (1990). Brown (1986) observe que le phénomène de co-leadership (ou de co-intervenant) est devenu partie intégrale de la pratique de groupe en Bretagne et que l'intervention par une personne seule est devenue exceptionnelle. Par contre, vu les coûts d'ajouts de ressources, le deuxième intervenant est souvent un étudiant ou une personne bénévole. Brown (1986) mentionne plusieurs bonnes raisons d'avoir deux animateurs autant pour les membres du groupe que pour les animateurs eux-mêmes. Entre autres, les différences d'âge, de sexe, de race, de personnalité, de mode de communication, de rôles joués dans le groupe, de connaissances, d'expériences des co-animateurs, offre aux membres des choix et modèles de relations inter-personnelles, d'expression de sentiments, de gestion de conflits, etc., en plus de permettre aux animateurs d'accorder plus d'attention à chacun des individus du groupe. Pour les co-intervenants, outre le support que ceux-ci s'apportent dans le groupe, le support dans les négociations avec les collègues et chef de services, le développement professionnel du fait de travailler avec un collègue, de se donner des "feedbacks" et observations, en plus de partager des tâches administratives et de permettre la continuité dans les cas d'absences, font partie des bénéfices perceptibles. Plusieurs de ces aspects sont ressortis de nos données. Il aurait été intéressant de les explorer davantage en ce qui concerne le partage des tâches face à l'évaluation entre autre. Les répondantes n'ont toutefois pas été questionnées sur ces dimensions qui sont apparues lors de l'analyse des données.

Rappelons que les répondantes ont été interrogées sur l'ensemble de leur pratique d'évaluation en service social des groupes et non pas sur une intervention spécifique auprès d'un groupe. Ainsi, la grande quantité de groupes animés par chacune des répondantes et évalués par celles-ci fait en sorte que leurs réponses sont très diversifiées. Par exemple, certaines soulignent qu'elles procèdent de façon très structurée pour certains groupes, alors que pour un autre elles se contentent d'une évaluation orale, plutôt informelle et très succincte, par manque de temps. Les pratiques d'évaluation varient donc parfois beaucoup chez une même intervenante. Il arrive aussi que les formes d'évaluation évoluent avec le temps. Par exemple, certaines répondantes mentionnent: "A ce moment là, il n'y avait pas d'évaluation, maintenant un de mes projets fait l'objet d'une évaluation précise". Et dans le sens contraire: "Au début, chaque groupe était

évalué, après, on y allait sporadiquement, puis on a même cessé complètement les évaluations”. Certaines considérations soulevées par les répondantes peuvent sembler contradictoires. Elles auraient pu sans doute être contournées si notre investigation avait été limitée à une seule expérience de groupe pour chacune des intervenantes interviewées. Notre choix a été d’explorer tous les processus en place dans les pratiques et cette décision a bien servi les objectifs exploratoires de notre recherche.

RÉSUMÉ

Dans cette section, les caractéristiques des répondantes sont présentées dans un tableau illustrant le portrait de la clientèle étudiée. Les répondantes sont majoritairement des femmes, toutes ont une formation en service social. Plusieurs soulignent les retombées importantes des sessions de formation continue sur leurs connaissances en évaluation. Toutes les répondantes ont une expérience de plusieurs années tant en intervention individuelle qu'en intervention de groupe. Les groupes qu'elles ont animés sont nombreux et diversifiés et les clientèles desservies rejoignent généralement des problématiques touchant à la famille. Le modèle d'intervention du courant central du service social des groupes est celui qui est privilégié par la majorité des répondantes. Les milieux dans lesquels les répondantes interviennent en groupe sont variés, plusieurs des intervenantes ont travaillé dans plus d'un établissement suite à la transformation du réseau des affaires sociales. De plus, la moitié des répondantes donnent des cours en service social et selon elles, leurs pratiques d'évaluation sont plus articulées dans les milieux de l'éducation que dans ceux de pratiques sociales. On peut se demander qu'elle influence ont les attentes de l'organisme sur les pratiques d'évaluation des répondantes. Enfin, la co-animation apparaît comme une modalité d'intervention privilégiée par la plupart. Généralement, la co-intervention d'effectue entre intervenantes sociales bien que plusieurs le font aussi avec des collègues de différentes formations. Bien que toutes les répondantes aient des expériences nombreuses et diversifiées en service social, l'échantillon retenu ne couvre pas tous les types de clientèles ni toutes les problématiques desservies par les intervenants sociaux. Tous les modèles d'intervention de groupe ne sont pas non plus représentés de même que tous les établissements où l'intervention de groupe se pratique. La section qui suit précise les caractéristiques des pratiques d'évaluation des intervenantes en service social des groupes.

4.2: CARACTÉRISTIQUES DES PRATIQUES D'ÉVALUATION EN SERVICE SOCIAL DES GROUPES

L'une des principales préoccupations qui a donné lieu à la présente recherche consiste à identifier les caractéristiques des pratiques d'évaluation des intervenantes en service social des groupes. Les aspects relatés dans cette section sont d'abord les types d'évaluation privilégiés par les répondantes et les objectifs qu'elles visent. Les moments pendant lesquels elles évaluent de même que les façons dont elles procèdent sont ensuite présentés. Les dimensions évaluées et les instruments utilisés suivent. Les personnes que les répondantes impliquent dans l'évaluation et les tâches qu'elles effectuent sont ensuite élaborées. La présentation des résultats termine cette section.

D'entrée de jeu, l'observation du discours des répondantes fait ressortir des différences importantes selon qu'elles parlent de leur pratique d'intervention en service social des groupes ou de leur pratique d'évaluation. En effet, les répondantes appelées à décrire leurs expériences en service social des groupes le font avec beaucoup de verve, allant de descriptions enthousiastes en ce qui concerne le programme de leur groupe, la clientèle, leur intervention etc. Puis, questionnées au sujet de leur pratique d'évaluation comme telle, elles deviennent beaucoup plus réservées voir même critiques, faisant ressortir d'abord les carences de celle-ci. Voici quelques-uns de leurs commentaires à titre d'illustration. "Ce n'est pas assez rigoureux, ça prendrait une bonne structure d'évaluation" dit l'une d'elle. "Les moyens manquent, on manque d'outils pour démontrer l'efficacité de l'intervention" ajoute une autre. Une dernière mentionne: "On en vient presque à souhaiter qu'il y ait des "kits" d'évaluation!"

Les données qui suivent précisent les caractéristiques des évaluations effectuées par les répondantes en service social des groupes. Voyons d'abord les types d'évaluations qu'elles utilisent.

4.2.1: TYPES D'ÉVALUATION

Comme nous l'avons fait ressortir dans le cadre de référence (au chapitre 2), différentes conceptions sont rattachées à l'évaluation. Nous avons donc, dès le début de chaque entrevue, posé une question ouverte pour repérer à quelles réalités les répondantes font référence quand elles parlent d'évaluation (formative ou sommative ou de recherche évaluative pour nommer que les principales). L'examen des diverses conceptions de l'évaluation a permis de constater d'emblée que les répondantes réfèrent d'abord aux évaluations qu'elles effectuent à la toute fin de l'intervention de groupe, soit à l'évaluation sommative ou des résultats. Ces données rejoignent les remarques de plusieurs auteurs dont Beaudoin, Lefrançois, Ouellet (1986). En effet, l'évaluation sommative est celle qui s'est d'abord développée et c'est encore celle qui demeure au coeur des préoccupations. D'ailleurs, les nombreuses critiques qu'émettent les répondantes dès le début de l'entrevue, apparaissent reliées particulièrement à ce type d'évaluation.

Bien que la terminologie ne soit pas utilisée comme telle par les répondantes pour décrire les types d'évaluation, sauf exception, leurs commentaires ont permis de les classer selon la typologie utilisée par Ouellet (1994). Le tableau IV.4 illustre ces données.

TABLEAU IV.4

Les étapes de l'intervention et les types d'évaluation.

Étapes de l'intervention	Types d'évaluation
Avant l'intervention ou phase pré-groupe	Évaluation des besoins et/ou diagnostique
Pendant la phase de travail avec le groupe	Évaluation formative et/ou sommative
Après l'intervention ou phase post-groupe	Évaluation de l'efficacité, de l'efficience, d'impact ou autres.

Avant l'intervention, aucun type d'évaluation n'est rapporté par les répondantes spontanément. Toutefois, amenées à préciser la façon dont elles interviennent à l'étape pré-groupe, deux (2) d'entre elles mentionnent des éléments de ces types d'évaluation. Une des répondantes a

effectué des évaluations diagnostiques auprès de quinze (15) personnes en entrevues pré-groupe dans le but de s'assurer de rejoindre la clientèle visée. L'autre a utilisé l'expertise des intervenantes de son équipe de travail pour préciser les besoins des futurs membres du groupe.

Pendant la phase de travail avec le groupe, toutes les répondantes procèdent à la fois à des évaluations "formatives" et aussi à des évaluations "sommatives" dans leur pratique d'intervention en service social des groupes. Elles considèrent ces évaluations comme étant une tâche fondamentale de l'intervenante en service social des groupes rejoignant ainsi la conception de Trecker (1972) et celle de Darveau-Fournier (1992). Les répondantes réfèrent à l'obligation ou à la responsabilité qu'elles ont d'évaluer régulièrement leurs interventions, d'essayer de trouver ce qui facilite et favorise l'atteinte des objectifs de leurs interventions tel que décrits par Brown (1986), Toseland & Rivas(1984) et Darveau-Fournier (1992).

L'utilisation de l'évaluation dans une perspective de recherche plus formelle en vue de dégager des résultats généralisables, n'a été relevée que dans un seul cas. Il s'agit d'une évaluation de programme effectuée dans le cadre d'un projet pilote en collaboration avec des partenaires du réseau de la santé et des services sociaux. Dans ce projet, des chercheurs externes sont responsables de comparer les résultats de différents groupes entre eux. Ils utilisent un devis avant-après avec un groupe contrôle. Il s'agit d'une recherche de base dans le sens où le rapportent Beaudoin, Lefrançois, Ouellet (1986). Bien que ce type de recherche ne soit pas couramment utilisé par les répondantes dans le cadre de leur pratique, au moins deux d'entre elles mentionnent leur désir d'effectuer des évaluations plus systématiques, soit des évaluations de l'efficacité, de l'impact ou d'autres formes d'évaluations dans le cadre d'études de maîtrise.

D'ailleurs, le concept de praticien-chercheur qui semble vouloir se développer, tel que décrit par plusieurs auteurs dont Briar (1981) correspond plutôt à la réalité "d'étudiante-chercheure" chez les répondantes de notre recherche. En effet, les démarches d'évaluation plus systématiques décrites par les répondantes ont été la plupart du temps effectuées dans le cadre de stages d'études de maîtrise. De plus, la plupart des collectes de données "avant-après"

l'intervention de même que l'utilisation d'instruments standardisés, l'ont été aussi dans ce contexte. Lorsqu'elles évaluent leur intervention dans le cadre de leur travail habituel, la majorité des répondantes emploient des devis "non expérimentale" avec des données "après seulement" sans groupe témoin. La section qui suit précise les objectifs poursuivis par les répondantes lorsqu'elles évaluent leur intervention de groupe.

4.2.2: OBJECTIFS VISÉS PAR L'ÉVALUATION

Les réponses obtenues concernant les objectifs visés par l'évaluation sont présentés en deux points, d'abord selon les étapes de l'intervention puis selon les personnes à qui elles s'adressent.

4.2.2.1: Objectifs visés selon les étapes de l'intervention

Les objectifs sont classés selon les étapes de l'intervention et les types d'évaluation tel que le tableau IV.4 l'illustre. Avant même le début de l'intervention soit lors de sa planification (l'évaluation diagnostique ou des besoins), peu d'objectifs sont décrits sauf brièvement par deux (2) répondantes seulement sur les dix (10) que nous avons interviewées. Toutefois, toutes les répondantes citent de nombreux objectifs à atteindre pendant la phase de travail comme telle (qui se divise en trois moments, c'est à dire le début, le milieu et la fin de l'intervention). Après l'intervention, en "post-intervention", seulement quelques répondantes ont mentionné qu'elles avaient encore des objectifs à poursuivre.

Bien que la préoccupation d'évaluer soit présente avant même le début de l'intervention avec le groupe, pour la majorité des répondantes il n'y a pas vraiment d'objectifs d'évaluation diagnostiques ou des besoins. En effet, seulement deux (2) répondantes ont noté des préoccupations en ce sens. L'une s'est assurée de bien rejoindre la clientèle visée tandis que l'autre a choisi d'identifier les besoins des membres avec des intervenantes de son service.

C'est pendant la phase travail proprement dite, c'est à dire au début, au milieu et à la fin de l'intervention avec le groupe, que le plus grand nombre d'objectifs est cité par les répondantes. Au début et au milieu de l'intervention, elles disent chercher par l'évaluation à vérifier jusqu'à quel point les activités du groupe répondent aux besoins des membres, ceci afin d'assurer une meilleure correspondance entre les objectifs à atteindre et les moyens utilisés. L'évaluation formative permet aux intervenantes d'apporter les ajustements nécessaires au programme du groupe. Quelques répondantes disent disposer d'une banque d'exercices à laquelle elles ont accès rapidement pour modifier le programme en fonction des besoins et attentes des membres. Il arrive parfois cependant que le contenu des rencontres soit fixe. Par exemple, lorsque le même programme d'intervention de groupe est offert à plusieurs reprises par les mêmes intervenantes, il arrive que celles-ci préparent les activités à l'avance puisque, selon leur expérience, tous les thèmes finissent par être abordés. Toutefois, si le programme est planifié dans ses moindres détails et que celui-ci ne peut être modifié ou ajusté en tenant compte du vécu des membres du groupe, il y a lieu de s'interroger. Une répondante se questionne: "Je ne sais pas si nous laisserions tomber un thème du programme pour discuter de ce qui se passe dans le groupe? Enfin, ça ne s'est pas présenté" selon elle. Ces données qui rejoignent celles de Home et Darveau-Fournier (1981) surprennent pour deux raisons. D'abord parce que certaines intervenantes n'ajustent pas le programme d'activité en fonction de la vie du groupe tel que le préconise la théorie du courant central du service social des groupes, ensuite, cette façon de procéder apparaît aller à l'encontre même des objectifs d'une évaluation formative. Il serait intéressant de vérifier si cette façon de procéder se retrouve davantage lorsque la co-animatrice est d'une autre formation que celle du service social. Les données recueillies semblent vouloir le suggérer, toutefois, elles ne nous permettent pas de le confirmer. Pour toutes les répondantes (10/10), la fin de l'intervention est l'occasion d'effectuer une évaluation finale qui peut être à la fois formative et sommative. Cette double réalité soulève quelques difficultés pour classer certaines données de notre recherche. En effet, l'évaluation peut être à cette étape "dite formative" si les rencontres se poursuivent avec les membres du groupe, pour une autre série de rencontres. Elle sera sommative, si suite à l'évaluation, il est décidé de mettre fin à l'intervention avec les membres de ce groupe. D'autre part, du point de vue du service, elle sera

“dite formative”, si le programme se poursuit avec d’autres membres. Ce n’est parfois seulement qu’après l’évaluation comme telle que l’on pourra vraiment décider si le programme se poursuit ou non avec les mêmes membres ou avec d’autres.

Enfin lorsque le programme est terminé, quatre (4) répondantes sur dix (10) offrent une rencontre de relance aux membres, soit environ un mois après la fin de l’intervention. Celle-ci est appelée “booster session” par Rose et Eldelson (1988). À cette occasion, les données recueillies auprès du groupe à la dernière rencontre sont reprises, complétées et validées avec les membres. Cette rencontre de “post-évaluation” permet aussi de vérifier si les acquis sont maintenus. De plus, d’après les répondantes, après un mois de recul, c’est plus facile pour les membres de préciser ce que le groupe leur a apporté et d’apprécier le support qu’ils y ont trouvé. Enfin, quelques répondantes ont la préoccupation de diffuser leur pratique et soulèvent même leur désir d’effectuer des évaluations d’impact et/ou d’efficacité et d’efficience de leur intervention, cependant peu le font.

En somme toutes ces évaluations cherchent à établir si les actions ont produit les résultats escomptés tel que le rapporte Ouellet (1989).

4.2.2.2: Objectifs visés selon les personnes concernées par l’évaluation

De plus, les données suggèrent que les objectifs de l’évaluation sommative varient selon qu’elle a lieu avec les membres du groupe ou avec les membres de l’équipe du service concerné.

Effectuée **avec les membres**, elle permet de s’assurer entre autre que le contenu a répondu à leurs attentes, que les thèmes et moyens étaient pertinents, que la durée du groupe convenait et de mesurer jusqu’à quel point les objectifs ont été atteints. Les membres peuvent aussi exprimer leur degré de satisfaction, et surtout s’approprier l’expérience vécue durant les rencontres de groupe.

Avec le service, elle a pour but de vérifier l'atteinte des objectifs, de justifier la pertinence de poursuivre le programme. Pour plusieurs répondantes, c'est aussi une bonne occasion de partager avec les intervenants de leur service leurs expériences et de discuter de leurs essais et erreurs en intervention de groupe. C'est aussi un objectif "plus ou moins avoué" d'inciter leurs collègues à souscrire à des approches en groupe en plus de celles qu'elles effectuent déjà en interventions individuelles. Elles souhaitent que les expériences de groupe puissent servir à plus de clients. D'autres expriment aussi vouloir montrer au chef du service la pertinence de leurs interventions. En d'autres termes, elles font la promotion de l'intervention de groupe. Quant aux buts que poursuivent les répondantes en présentant les résultats à différentes personnes, ils sont précisés plus loin (voir la section 7.2).

4.2.3: MOMENTS ET FORMES DE L'ÉVALUATION

Les répondantes ont été invitées à préciser à quel moment de leur intervention elles effectuent des évaluations de leur groupe et comment elles procèdent.

Toutes disent effectuer des évaluations à chacune des rencontres de groupe. Elles procèdent par des évaluations verbales et informelles généralement à la fin de la réunion. Toutefois, lorsque le temps manque, quelques-unes la reportent au début de la suivante. Ces évaluations demeurent habituellement simples, peu élaborées. Elles ne durent souvent que quelques minutes à la fin car les membres ont peu de choses à dire et sont satisfaits des rencontres disent deux répondantes. Deux (2) autres répondantes débutent chacune des rencontre avec un retour sur le vécu de la semaine et une réflexion sur le cheminement de chacun. Il s'agit là d'une évaluation (dite formative) des progrès des membres. Cette approche implique l'évaluation de l'atteinte des objectifs de chacun des membres à chaque semaine. Les animatrices indiquent: "Ça prend le temps qu'il faut, une heure, parfois une heure et demie". Par la suite, la rencontre se poursuit autour d'un thème et une appréciation succincte de celui-ci est effectuée à la fin de la rencontre tel que l'a rapporté la majorité des répondantes.

Les évaluations réalisées par la majorité des répondantes soit huit sur dix (8/10), pourraient être qualifiées d'informelles au début et en cours de groupe. En effet, à la mi-groupe, une intervenante seulement mentionne effectuer une évaluation plus formelle. Tandis qu'à la fin de l'intervention, toutes les répondantes disent procéder à des évaluations plutôt formelles et globales. Elles effectuent à ce moment une cueillette plus systématique d'information, la plupart du temps à la fois verbale et écrite. Ce qui distingue l'évaluation informelle de l'évaluation formelle c'est que la première implique la seule action de porter un jugement alors que l'évaluation formelle nécessite une cueillette systématique d'informations pertinentes, dans le but d'éclairer un jugement et éventuellement une décision (Ouellet-Dubé, 1981).

Ainsi, les deux formes d'évaluation soit verbale ou écrite sont utilisées, la plupart du temps, par toutes les répondantes lors de la dernière rencontre du groupe. Dans certaines occasions deux (2) d'entre elles effectuent des évaluations seulement verbales. Voici leurs propos à ce sujet: "Lorsque le temps manque ou que certaines personnes ne savent pas vraiment écrire ou n'aiment pas vraiment écrire, comme c'est le cas souvent avec des adolescents(es)". Toutefois, l'utilisation de l'évaluation écrite seulement n'est relatée par aucune des répondantes. Ces données rejoignent celles de Turcotte (1994). Plusieurs raisons sont invoquées par les répondantes pour privilégier l'évaluation verbale et/ou l'évaluation écrite. En voici quelques-unes: "Le verbal, c'est avantageux. Des fois, c'est différent de ce que l'on aurait écrit, ce n'est pas évident de transmettre son idée écrite". Tandis que d'autres ajoutent en faveur de l'évaluation écrite: "Cela permet parfois d'aller chercher vraiment ce qu'ils ne nous disent pas devant le groupe" ou en d'autres termes: "Pour permettre à des gens qui ne voudraient pas le dire, de s'exprimer par écrit". "L'évaluation écrite est effectuée en premier pour permettre aux membres de s'arrêter et de faire le point". Autant de commentaires sont en faveur d'une forme que de l'autre. Ces évaluations sont effectuées majoritairement à partir des commentaires des membres, les données sont donc de source dite plus qualitative tel que le rapportent De Robertis et Pascal (1987).

Comme on a pu le constater ci-haut, les répondantes prennent en considération la forme d'évaluation à privilégier et choisissent le moment opportun pour l'effectuer. Les formes de l'évaluation varient en fonction des étapes de l'intervention. Elles deviennent plus formelles et plus globales à mesure que les étapes d'intervention se déroulent. L'évaluation formative serait plutôt informelle, tandis que l'évaluation sommative à la toute fin du groupe serait plus formelle et systématique. Les données qui suivent présentent les dimensions évaluées et les instruments utilisés par les répondantes.

4.2.4: DIMENSIONS ÉVALUÉES

Toutes les répondantes analysent et évaluent plusieurs dimensions relatives à la vie du groupe. Les données présentées ici sont regroupées à partir de la classification Toseland et Rivas (1984) tel que rapportées par Saint-Jacques, Ouellet et Lindsay (1994) selon qu'elles concernent des dimensions correspondantes à l'individu, au groupe comme entité, à l'intervenant ou à l'environnement dans lequel s'effectue l'intervention de groupe. L'évaluation de l'expérience globale présentée à la fin de cette section a été ajoutée à la classification pour faciliter la présentation des données, vu que plusieurs dimensions font partie de l'évaluation globale.

Au moins six (6) répondantes précisent évaluer plusieurs dimensions qui se rapportent à des aspects de **l'individu comme membre du groupe**. La satisfaction des membres est l'une des dimensions citées à plusieurs reprises. Une personne précise même que cette dimension est "toujours" incluse dans son questionnaire. Aussi, les attentes, les besoins tout comme les connaissances apparaissent évalués régulièrement par plusieurs répondantes. Saint-Jacques, Ouellet et Lindsay (1994) rapportent que lors de l'évaluation diagnostique, les composantes les plus examinées sont celles relatives à l'individu comme membre du groupe et à l'environnement dans lequel le groupe évolue. Nos observations vont aussi dans ce sens: l'individu, membre du groupe, est certes l'aspect qui est le plus souvent objet d'évaluation. En fait, au moins six (6) répondantes sur dix (10) rapportent des commentaires sur cette dimension, ce n'est cependant pas à des fins d'évaluation diagnostique mais bien lors de l'évaluation formative. Par contre,

dans notre étude, l'environnement ne semble pas constituer une préoccupation pour la plupart des répondantes, du moins n'en parlent-elles pas à l'étape "pré-groupe". Parmi les dimensions se rapportant aux individus que les répondantes ont souvent mentionnées notons: les états émotifs, les connaissances, les attentes ainsi que l'atteinte des objectifs des membres comme l'ont rapporté aussi Toseland et Rivas (1984).

D'autre part, la dimension "vie du groupe" est certes, d'après les commentaires des répondantes une des préoccupations importantes qui se maintient tout au cours de l'intervention. Pour plusieurs, l'évaluation porte davantage sur le processus que sur le contenu. Les phases d'évolution du groupe (de Garland, Jones et Kolodny, 1973) et les dimensions du développement d'un groupe telles que classées par Dimock (1970), sont identifiées par plusieurs répondantes. Elles mettent plus d'emphase sur certaines dimensions. Le climat du groupe, les interactions entre les membres et l'engagement dont ceux-ci font preuve sont des aspects souvent mentionnés. La cohésion et la productivité du groupe le sont toutefois plus rarement. Voici à titre d'illustration quelques-uns de leurs commentaires: "On observait les membres, leur place dans le groupe, à coté de qui ils étaient assis, les interactions, les affinités..." dit-on. Elles examinent aussi les communications dans le groupe: "C'est de voir comment ils se disent les choses vraies, ce qu'ils n'oseraient pas par exemple dire à leur frère..." expriment certaines. La préoccupation des répondantes face à l'engagement des membres dans le groupe est révélé par le nombre important de commentaires qu'elle soulève. Plusieurs racontent que les membres continuent à se supporter même après la fin de l'intervention de groupe. Une répondante le mentionne en ces termes: "Le sentiment d'appartenance est fort car après ils continuent à se voir en dehors du groupe". La dimension "climat du groupe" est habituellement considérée sous ses aspects physiques et émotifs tel que l'observent Tremblay et Home (1990).

Parmi les dimensions auxquelles les intervenantes accordent aussi une grande importance, on retrouve les rôles des intervenantes, leur style d'animation. Tel que remarqué par Saint-Jacques, Ouellet et Lindsay (1994), elles évaluent la portée de leurs actions en vue de les réajuster au fur et à mesure du développement du groupe. Cette dimension constitue une des

plus souvent discutées entre les co-animatrices de notre recherche qui sont conscientes de l'influence déterminante qu'elles ont sur la vie du groupe et sur son processus. Plusieurs répondantes vérifient aussi l'atteinte de leurs propres objectifs comme animatrices du groupe. Le fait que la majorité des répondantes animent leur groupe avec une autre personne (tel que les données sur les caractéristiques des répondantes l'ont fait ressortir), favorise ces échanges à toutes les étapes de l'intervention de groupe.

La dernière cible qui a été explorée concerne **l'environnement**. Selon Toseland & Rivas (1984), cette dimension examine comment l'environnement facilite ou non l'atteinte des objectifs du groupe, s'il fournit certaines ressources ou affecte le comportement des membres. Au moins trois (3) répondantes ont relaté des éléments de l'environnement qu'elles ont observés en cours d'intervention avec le groupe. Une d'elle qui travaille dans un centre d'accueil, soulève l'influence du lieu des rencontres sur les membres. Voici à titre d'illustration ses commentaires: "C'est très important que le groupe soit dans le milieu de vie des membres. Je le sais maintenant. C'est très différent, les filles se connaissent, elles vivent ensemble tous les jours et que le groupe soit dans leur unité de vie, je sais que ça influence." Une autre mentionne qu'elle tient compte des habitudes qui se créent en venant au groupe et souhaite éviter les perturbations inutiles. Lorsque son groupe a été obligé de changer de local, elle a remarqué que les membres n'étaient pas à l'aise vu qu'ils ne retrouvaient pas leur place autour de la table. Elle ajoute avec conviction: "C'est super important de tenir compte du milieu et des habitudes qui se créent en venant aux rencontres." Ainsi, quelques aspects concernant l'environnement du groupe sont pris en considération par les répondantes en cours d'intervention. Toutefois, c'est surtout à la fin du travail avec le groupe que des données plus formelles sont recueillies sur cette dimension. En effet, le questionnaire d'évaluation complété à la fin du groupe par les membres contient des points qui portent sur l'environnement du groupe.

Finalement, toutes les répondantes disent évaluer **l'expérience de groupe dans son ensemble**. Elles touchent habituellement la satisfaction des membres sur des aspects très généraux de l'intervention tels: la pertinence des thèmes abordés, l'animation, le climat, la durée des

rencontres, le lieu, l'heure, les personnes ressources, la façon dont est transmis le programme. Les dimensions le plus souvent abordées dans le questionnaire de l'évaluation de l'expérience globale, qui est complété à la fin de l'intervention, touchent la durée, le nombre de rencontres, la pertinence des lieux. De plus, certaines mettent l'emphase sur l'exploration des éléments du programme qui ont rapporté le plus aux membres ou qui les ont le plus touché. D'autres vérifient si le programme du groupe a répondu aux attentes et aux besoins des membres. Enfin, plusieurs s'assurent que les membres eux-mêmes perçoivent des changements dans leurs attitudes, leurs comportements ou autres aspects de leur vie en tenant compte des objectifs visés par chacun et par le groupe comme tel. Dans certaines situations, tout ce que les membres veulent aborder est susceptible d'être évalué. En somme, tel que le constate une répondante: "il y a de tout là dedans". Ce commentaire résume bien l'esprit de ces "évaluations d'ensemble" réalisées en fin d'intervention.

Les dimensions évaluées varient au cours de l'intervention, de même que d'un groupe à un autre et même d'une intervenante à l'autre. Leur nombre est aussi très variable dans les différents questionnaires que j'ai pu examiner. Bien qu'une grande quantité de dimensions aient été mentionnées ci-haut, notons que la liste ne saurait être exhaustive.

4.2.5: INSTRUMENTS UTILISÉS

Cette partie présente les instruments que les répondantes ont déjà employés au cours de l'évaluation de l'un ou l'autre de leur groupe. Les instruments ont été classés selon les dimensions qu'ils servent à analyser soit: l'individu, le groupe, l'intervenante, l'environnement et l'expérience globale. Les phases de l'intervention pendant lesquelles ils sont le plus souvent assignés sont aussi identifiées.

L'utilisation d'instruments fait partie des stratégies développées par les répondantes pour faciliter l'évaluation. La plupart optent pour des instruments "non formels", généralement préparés par les répondantes elles-mêmes et complétés par les membres. Des questionnaires d'évaluation des

connaissances sont quelquefois utilisés. Plusieurs recourent à des exercices et des phrases à compléter. Un journal de bord est parfois remis à chacun des membres. Ceux-ci sont invités à le compléter tout au long de la vie du groupe, comparant par ce moyen, leur évolution personnelle au cours des rencontres. Des commentaires verbaux sont couramment suscités par l'animateur tout au long du processus de groupe. Finalement, les questionnaires d'évaluation de l'expérience globale sont utilisés par toutes les répondantes.

Toutefois, l'utilisation d'instruments "formels" n'est rapportée que par deux (2) répondantes. L'une opte pour des tests standardisés, soit les échelles d'estime de soi et d'affirmation de soi de Hudson (1982). L'autre indique avoir souvent recours à différents questionnaires d'auto-évaluation, d'évaluation ou d'observation tirés de volumes spécialisés dans ce domaine. Entre autre, elle utilise un graphique en forme de cible dont les dimensions varient en fonction du thème du jour et de la réalité du groupe qu'elle désire mesurer. Par exemple, elle peut évaluer à la fois, la pertinence d'un exercice, la participation des membres, la satisfaction face au programme et l'atteinte d'un objectif, sur la même formule. Les membres indiquent si l'intervention a plus ou moins atteint la cible visée. L'échelle d'atteinte des objectifs et l'échelle de satisfaction de Toseland et Rivas (1984) traduites et adaptées, sont aussi mentionnées mais ne sont pas souvent employées comme telles.

4.2.5.1: Instruments utilisés selon les dimensions évaluées

Toutes les répondantes préparent des instruments pour évaluer certaines dimensions de leur intervention en service social des groupes. Le tableau suivant indique le nombre de répondantes qui en disposent pour chacune des dimensions soit, pour mesurer des dimensions se rapportant à l'individu, à l'intervenant, au groupe, à l'environnement ou à l'expérience globale.

Tableau IV. 5
Nombre de répondantes qui utilisent des instruments
selon chacune des dimensions évaluées.

Dimensions	Individu	Intervenant	Groupe	Environnement	Expérience globale
Nombre (sur 10)	7	0	2	0	10

Sept répondantes sur dix (7/10) mentionnent utiliser des instruments pour évaluer des dimensions se rapportant aux **individus** membres du groupe. Les tests d'évaluation des connaissances et le journal de bord sont le plus fréquemment cités pour mesurer cette dimension. D'autres instruments tels les échelles de la satisfaction et les questionnaires d'évaluation peuvent contenir des aspect concernant l'individu comme membre du groupe mais ceux-ci sont regroupés avec d'autres dimensions qu'elles évaluent.

Aucune des répondantes n'a mentionné d'instruments pour l'évaluation de dimensions relatives à l'**intervenante** elle-même. Plusieurs d'entre elles disent qu'elles évaluent cette dimension sans toutefois en préciser la méthodologie. Nous en déduisons qu'elles le font de façon informelle. Quelques-unes ont déjà questionné les membres sur leur animation et ont cessé de le faire trouvant les réponses peu significatives. Selon elles, les réponses étaient toujours positives, les commentaires étaient souvent les mêmes. Cette question a donc été enlevée de la plupart des questionnaires d'évaluation sur l'expérience globale.

Deux (2) répondantes ont déjà utilisé la grille de Dimock pour évaluer des dimensions relatives au **groupe**. Elles en ont cessé l'utilisation par manque de temps. C'est le seul instrument cité formellement pour examiner des dimensions relatives au groupe. Pourtant, des commentaires concernant cette dimension de la vie du groupe sont souvent rapportés dans les rapports de groupe. On peut sans doute retenir que le groupe comme entité est certes considéré comme étant une dimension importante pour les répondantes bien que peu d'analyses systématiques en soient effectuées tel que mentionné par Tremblay et Home (1990:23) qui ajoutent que: "la

plupart des théoriciens identifient l'évolution d'un groupe uniquement à partir des observations de l'intervenante".

Pour évaluer l'**environnement**, aucune des répondantes ne mentionne l'utilisation d'instrument formel, ni informel, quoiqu'elles aient décrit plusieurs observations concernant cette dimension. On retrouve toutefois quelques questions relatives à l'environnement dans certains questionnaires de l'évaluation finale.

Toutes les répondantes disposent d'un questionnaire pour évaluer l'**expérience globale** du groupe et le font compléter par les membres à la fin de l'intervention. Il s'agit généralement d'un questionnaire maison comprenant une moyenne de dix questions, couvrant une multitude de dimensions spécifiques à chacun des groupes. La plupart du temps, ce sont des questions ouvertes, permettant aux membres de s'exprimer librement. Une seule répondante a eu recours à des questionnaires objectifs (avec des choix de réponses). Plusieurs préparent aussi des phrases, à l'avance, pour stimuler l'évaluation verbale soit en cours d'intervention et à la fin de celle-ci.

Les instruments appliqués par les répondantes sont peu décrits et par le fait même, difficiles à regrouper. Ils ne sont pas utilisés systématiquement et sont adaptés à chacune des dimensions de groupe qu'elles évaluent. Des recherches plus précises pourraient contribuer à une meilleure connaissance des instruments employés par les praticien(nes).

4.2.5.2: Instruments utilisés selon les étapes d'intervention

L'utilisation des instruments a été étudiée en fonction de chacune des étapes de l'intervention afin de vérifier s'ils étaient associés entre elles.

Aucune des répondantes n'a fait mention de l'utilisation d'instruments formels avant l'intervention avec le groupe (soit à la phase pré-groupe) ni après celle-ci.

La phase de travail apparaît comme étant celle pendant laquelle les répondantes font le plus souvent appel à des instruments d'évaluation. **Au début de l'intervention** avec le groupe, deux répondantes seulement mentionnent l'utilisation d'instrument. Il s'agit de tests de type standardisé et de tests des connaissances se rapportant au thème du groupe. C'est **pendant la phase de travail** avec le groupe que le plus grand nombre d'instruments sont affectés. Ils servent à l'intervention elle-même. Voici à titre d'illustration ce que nous rapportent deux co-animatrices de groupe: "Ces outils là s'appliquent tout le temps, pas seulement au moment de l'évaluation". À titre d'exemple, des formules sont utilisés pour préciser les objectifs des membres dès le début et en cours du groupe et servent aussi à les évaluer par la suite. D'autres instruments servent à recueillir les impressions des membres. Plusieurs instruments d'évaluation rejoignent aussi des objectifs d'intervention du groupe. Nos données démontrent que les techniques d'analyse et d'intervention sont des outils complémentaires dans la pratique des travailleurs sociaux tel que le mentionnent De Robertis et Pascal (1987). **À la fin de l'intervention** avec le groupe, toutes les répondantes soit un total de dix (10) évaluent plusieurs dimensions à la fois (dont l'atteinte des objectifs, la satisfaction des membres, etc), à l'aide des "questionnaires maison" dans presque tous les groupes qu'elles animent. Plusieurs préparent des phrases pour favoriser l'expression des membres et permettre que des commentaires et suggestions soient apportés. Voici à titre d'exemple: "Un truc. On s'était trouvé une phrase, qu'on préparait à l'avance et qu'on lançait pour l'évaluation verbale. C'est sûr, ils vont dire qu'ils ont aimé ça, ça nous a rapporté etc.." mais les répondantes veulent plus de précisions, elles veulent savoir ce que l'expérience de groupe a amélioré etc... D'autres ont déjà fait parvenir le questionnaire d'évaluation globale par la poste pour préparer les membres à cette dernière évaluation. En somme, les moyens sont nombreux pour faciliter l'évaluation à cette étape importante qu'est la terminaison d'un groupe.

Enfin, l'utilisation des instruments ne se fait pas de façon régulière, de plus ceux-ci se transforment selon les groupes évalués, les personnes qui les appliquent et les moments de l'évaluation. À titre d'illustration, voici le commentaire d'une répondante: "Ça aussi ça change,

avant on utilisait l'échelle de satisfaction de Toseland et Rivas (1984), maintenant on applique la cible pour évaluer des items différents à chaque fois, selon les besoins.”

N.B.: Les instruments rapportés dans cette étude n'ont pas tous été recueillis comme nous l'avions envisagé au début de cette recherche. Plusieurs raisons le justifient. Entre autres plusieurs de ces documents étaient classés aux dossiers administratifs et n'étaient pas nécessairement accessibles au moment de l'entrevue. Quelques répondantes nous ont toutefois remis des exemplaires de leurs questionnaires, d'autres nous ont offert de nous les faire parvenir. Nous avons choisi de ne pas y donner suite compte tenu des objectifs exploratoires de cette recherche. Une étude subséquente sur ce sujet pourrait être menée pour compléter celle-ci.

4.2.6: PERSONNES IMPLIQUÉES DANS L'ÉVALUATION ET LES TÂCHES QU'ELLES EFFECTUENT

Ces données permettent d'identifier les personnes impliquées par les répondantes et les tâches qu'elles effectuent face à l'évaluation.

4.2.6.1: Personnes impliquées dans l'évaluation

Les personnes impliquées dans l'évaluation sont classées en quatre (4) catégories. Il s'agit: des intervenantes elles-mêmes, des membres du groupe, de personnes de l'organisme (employeur) ainsi que de personnes externes au groupe tel que le tableau suivant l'indique.

Tableau IV.6
Personnes impliquées dans l'évaluation selon le nombre de répondantes.

Personnes impliquées	Nombre de répondantes (sur 10)
Intervenantes elles-mêmes	10
Membres du groupe	10
Personnes de l'organisme	3
Personnes externes au groupe	2

Toutes les répondantes disent s'impliquer activement dans l'évaluation de leur intervention de groupe. De plus, toutes les intervenantes soit dix sur dix (10/10), évaluent avec la collaboration d'au moins une autre personne. Neuf répondantes sur dix (9/10) le font avec leur(s) co-animatrice(s), la dixième implique son superviseur de stage. On pourrait donc parler non seulement de co-animation mais aussi de co-évaluation pour la majorité des interventions en groupe selon les données recueillies dans cette étude. De plus, toutes les répondantes impliquent aussi des membres du groupe. Seulement trois (3) répondantes impliquent des personnes de l'organisme et deux (2) autres impliquent des personnes externes au groupe. Les tâches que chacune de ces instances effectuent sont décrits plus bas.

4.2.6.2: Tâches effectuées par les intervenantes elles-mêmes

Pour les fins de l'analyse, les principales tâches que les répondantes exécutent en lien avec l'évaluation ont été regroupées selon les **phases de l'intervention** pendant lesquelles elles les réalisent. On peut les résumer de la façon suivante.

À l'étape de la préparation du groupe, c'est à dire avant même le début de celui-ci (phase pré-groupe), quelques répondantes mentionnent déjà en prévoir l'évaluation. Elles identifient alors les aspects qu'elles désirent évaluer et les moyens qu'elles utiliseront. La préparation des questionnaires, qui serviront à l'évaluation finale avec les membres du groupe, nécessite de tenir

compte des éléments du programme et des objectifs visés par l'évaluation. Quelques répondantes recherchent, à cette étape, des exemples de questionnaires et consultent des collègues ou superviseurs pour rédiger leur "questionnaire maison". Comme on le constate, les répondantes pensent à la planification de l'évaluation sommative et se préoccupent peu de l'évaluation diagnostique ou des besoins à ce moment.

À la phase de travail avec le groupe, outre la préparation des instruments de l'évaluation comme telle, certaines intervenantes préparent aussi les membres à leur propre évaluation et à celle du groupe dès la négociation du contrat. Quelques unes leur remettent un carnet de bord dans lequel ceux-ci inscrivent leurs objectifs ainsi que les étapes à franchir pour les atteindre. Ces notes prises à partir de la première rencontre les guideront au moment de l'évaluation. En tant que responsable de l'animation, les intervenantes initient l'évaluation verbale à la fin de chacune des rencontres. Elles supportent les membres, les aident à traduire leurs points de vue et à formuler leurs commentaires. Comme ces derniers ont souvent de la difficulté à exprimer leurs sentiments, le rôle de "facilitateur" prend alors tout son sens. Elles mentionnent: "Il faut aussi les supporter, les rassurer, les aider à s'exprimer, donner des exemples, chercher les perceptions des autres, leur refléter ce qu'ils ont acquis". Les répondantes s'occupent aussi du processus du groupe et structurent la durée des évaluations. À la dernière rencontre, lors de l'évaluation du programme du groupe, elles rappellent les objectifs d'intervention du groupe et le contrat du groupe. De plus, certaines intervenantes vérifient si les membres comprennent le sens exact des questions posées allant jusqu'à lire le questionnaire avec eux pour s'en assurer. Généralement, le peu de réactions que manifestent les membres oblige les animatrices à relancer des questions sur chacun des thèmes, sur le contenu, les moyens utilisés, etc. Le tour de table est plus formel à la fin du groupe que durant les exercices. La tâche est souvent ardue si l'on en juge par les commentaires des répondantes. Voici à titre d'illustration leurs propos:

"Moi, je fouille, je suis très précise là dessus..."

"On relance la question, remet les choses au tableau."

"On s'implique, on donne des exemples, c'est important de donner nos commentaires."

De Robertis et Pascal (1987) soulignent à ce propos: "le rôle du travailleur social dans l'apprentissage d'une évaluation constructive et enrichissante l'emmène à inciter, suggérer,

proposer, mais jamais imposer ou obliger un groupe défensif ou réticent à entreprendre ce type de démarche”. Les données recueillies indiquent toutefois que les intervenantes ajustent habituellement l’évaluation en tenant compte du contexte de l’intervention et des différentes clientèles avec lesquelles elles interviennent.

Après l’intervention, les répondantes effectuent la compilation des données, regroupent ensemble toutes les informations relatives à l’intervention avec leur groupe et en font l’analyse. Puis, elles rédigent les notes évolutives et/ou les rapports qui seront déposés soit aux dossiers individuels et/ou au dossier groupe. La rédaction de ceux-ci est souvent escamotée par manque de temps selon ce qu’en disent plusieurs répondantes. Plusieurs partagent les résultats avec leurs collègues et chef de service, il s’agit d’un bilan verbal et/ou écrit. Quelques unes organisent parfois une rencontre de relance avec les membres ce qui permet de valider les données en plus de s’assurer du maintien des acquis. Peu d’entre elles présentent les résultats de leurs évaluations à des congrès ou colloques.

Dans les groupes où l’on retrouve deux animatrices, les répondantes disent se partager indifféremment les rôles face à l’évaluation, avec leur co-animatrice, effectuant la plupart des tâches ensemble, dont la rédaction des notes évolutives. Toutefois, toutes les tâches ne sont pas effectuées dans tous les groupes qu’elles animent. Les intervenantes jouent un rôle actif tant au cours de l’évaluation formative que sommative.

4.2.6.3: Tâches effectuées par les membres du groupe

Toutes les répondantes sollicitent les membres du groupe à participer à un moment donné de l’intervention. Ceux-ci sont considérés comme des acteurs incontournables. Certaines répondantes iront même jusqu’à dire: “Nous, nous n’évaluons pas, ce sont les membres qui nous évaluent”. Certains membres sont amenés à s’auto-évaluer en complétant un journal de bord. Pour toutes les répondantes, les membres ont une place très importante particulièrement au moment de l’évaluation sommative du groupe. Deux (2) répondantes leur ont même envoyé par

la poste une copie du questionnaire d'évaluation pour leur permettre de se préparer à l'avance à l'évaluation finale. Cela démontre toute l'importance qu'elles accordent à l'opinion des membres et à l'évaluation comme telle. La place que l'intervenante donne aux membres face à l'évaluation varie parfois selon les caractéristiques des membres du groupe. Par exemple, deux répondantes qui travaillent avec des groupes d'adolescentes notent qu'elles n'effectuent pas d'évaluation sommative avec ces groupes sous prétexte, que les adolescentes sont souvent sollicitées pour des évaluations de toutes sortes. "On leur évite celle-ci", expliquent-elles. D'autre part, dans certains groupes, des répondantes effectuent l'évaluation sommative avec seulement quelques membres, qu'elles considèrent davantage intéressés à en discuter après la fin des rencontres de groupe.

4.2.6.4: Tâches effectuées par des personnes de l'organisme

Seulement trois (3) répondantes mentionnent la participation de personnes de leur organisme à l'évaluation de l'intervention en groupe. Dans un cas, il s'agit de tâches administratives, effectuées par la secrétaire. Elle compile la liste des présences au groupe et produit des données statistiques pour le chef d'équipe. Deux (2) répondantes mentionnent que leur supérieur immédiat et/ou superviseur leur fournissent des textes de référence au sujet de l'évaluation ou les mettent en contact avec des personnes ressources de l'université ou autres. Ces formes d'aide semblent très appréciées par les répondantes. Bien sûr, d'autres implications de personnes de l'organisme peuvent avoir été passées sous silence en raison de la formulation trop générale de cette question de recherche (voir la question numéro trois (3) du questionnaire, annexe C).

4.2.6.5: Tâches effectuées par des personnes externes au groupe

L'utilisation de personnes externes au groupe pour effectuer des tâches d'évaluation ne semble pas faire partie des habitudes des intervenantes. En effet, seulement deux (2) répondantes ont indiqué qu'elles faisaient appel à des ressources extérieures au groupe. Dans le cas d'un projet pilote, une chercheuse rattachée à un centre de recherche a été engagée pour rédiger à la fois

le programme et l'évaluation de celui-ci. L'importance d'effectuer des évaluations systématiques pour justifier la mise sur pied éventuelle de nouveaux services ou programmes a justifié cet investissement. D'autre part, dans des groupes d'enfants en bas âges (de 2 à 5 ans), une répondante invite leurs parents comme observateurs externes. À la fin de l'intervention, ils effectuent le bilan des progrès de leurs enfants. En plus, les parents participent à la rencontre finale au cours de laquelle, l'intervenante insiste sur les aspects positifs des enfants; ce que les parents ne voient pas toujours spontanément selon cette répondante. Ainsi, elle considère que tant les enfants que les parents profitent d'une telle évaluation. Cette utilisation des parents comme observateurs externes rejoint des suggestions de Rose (1988).

Finalement, l'implication des différentes personnes varie énormément selon les groupes, les objectifs visés à la fois par l'intervention et par l'évaluation elle-même. Les tâches reliées à l'évaluation avant le début des rencontres de groupe et après celles-ci, bien que moins nombreuses, sont souvent laissées de côté par les répondantes au profit de celles qui sont centrées sur les membres à l'étape de travail avec le groupe. Il ressort clairement que les intervenantes sont les premières responsables de l'évaluation. La place qu'elles accordent à chacune des personnes, avec lesquelles elles partagent les tâches dans le processus d'évaluation, détermine sans aucun doute le degré d'implication de celles-ci. Il semble en être de même pour ce qui est de l'utilisation des résultats, dont nous discutons dans la section suivante.

4.2.7: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS

La présentation des résultats peut-être déterminante pour l'avancement des pratiques en service social des groupes. Cette section vise à clarifier à qui les répondantes les présentent, ainsi que les buts qu'elles poursuivent par la même occasion. La forme de présentation des résultats est aussi traitée.

4.2.7.1: Personnes avec lesquelles les répondantes partagent les résultats

Les données recueillies permettent d'identifier quatre groupe de personnes avec lesquelles les répondantes partagent les résultats de leurs évaluations. Comme le tableau ci-contre l'indique, toutes les répondantes échangent entre elles sur les résultats des évaluations de groupe. Dans huit cas sur dix (8/10), elles invitent aussi les membres du groupe à s'approprier l'évaluation. Toutes les partagent aussi avec des personnes de l'organisme auquel elles sont rattachées. De plus, quatre (4) répondantes diffusent parfois les résultats de leurs évaluations à des personnes externes lors de congrès ou colloques.

Tableau IV.7

Personnes avec lesquelles les répondantes partagent les résultats.

Personnes	Nombres
Intervenantes entre elles	10
Membres du groupe	8
Personnes de l'organisme	10
Autres	4

Les buts visés par les répondantes sont spécifiques pour chacune des instances avec lesquelles elles partagent les résultats des évaluations. Ils sont développés dans la prochaine section.

4.2.7.2: Buts visés par les répondantes en présentant les résultats

Les données recueillies révèlent que **les intervenantes** disposent d'abord des résultats pour ajuster leur façon d'intervenir. Voici à ce titre leurs explications: "On s'est partagé les résultats entre nous, pour se réajuster dans un premier temps avec la personne avec qui on a co-animé." Elles s'en servent aussi pour évaluer leur pratique en cours de travail avec le groupe et à la fin des rencontres.

Les huit (8) répondantes qui partagent les résultats de leurs évaluations avec les membres du groupe, le font d'abord et surtout pour que ceux-ci s'approprient leurs expériences et bénéficient des acquis qu'ils ont réalisés dans le groupe. Pour certaines qui travaillent avec des groupes de parents, l'évaluation est axée sur les changements intervenus en terme de relations parents-enfants. D'autres intervenantes cumulent les réponses des exercices et remettent un compte rendu écrit des commentaires évolutifs des membres. Par contre, il arrive aussi que les résultats ne restent pas à l'usage des membres: "On ne leur laisse pas, on le leur a offert mais ne le reprennent pas. Ils l'ont écrit et c'est comme suffisant pour eux" disent certaines répondantes. Il est intéressant de noter que la question posée a fait réaliser à une répondante en cours d'entrevue qu'elle pouvait partager ses données avec les membres. Elle dit: "C'est peut-être ça qu'on devrait faire, partager les résultats avec les membres!" D'autre part, il arrive aussi que certaines intervenantes ne recueillent pas les formulaires qu'elles ont fait compléter aux membres. Les données ne permettent pas de savoir s'il s'agit d'un manque d'organisation ou d'un manque d'intérêt de la part des intervenantes face à ces données. Plusieurs raisons peuvent inciter les répondantes à les laisser aux membres.

Les répondantes se sont peu attardées à l'utilisation des résultats pour elles-mêmes et les membres des groupes. Leur discours était surtout centré sur les frustrations que le peu de réactions de l'organisme (employeur et collègues de travail) provoquent. Toutes les répondantes exposent les résultats de leurs évaluations à plusieurs personnes de leur organisme pour avoir des "feed-back" et des critiques, disent-elles. Certaines mentionnent qu'elles souhaitent que les membres de leur équipe se prononcent sur la pertinence du programme et sur les modalités de poursuite du programme. Ces buts ne semblent toutefois pas atteints, malgré qu'une répondante explique avoir souvent insisté pour que le projet de groupe soit évalué de façon systématique au même titre que d'autres éléments de programme de l'organisme. Tel que le rapporte Zuniga (1994), les résultats de l'évaluation formative sont trop souvent sous-utilisés par les intervenants, et demeurent un portrait statique qui n'a pas l'impact auquel on devrait s'attendre, comme de justifier la pertinence de poursuivre l'intervention de groupe. Quelques auteurs dont De Robertis et al. (1995), reprochent aux évaluateurs et administrateurs de

s'approprier les résultats de leurs évaluations. Bien que cette situation ne soit pas prépondérante bien au contraire, citons cette répondante qui dit regretter que l'établissement se soit approprié l'expérience de groupe lors de la présentation du service au comité de direction. Voici ses propos: "Les gestionnaires ont pris le rapport et ont mentionné que l'on effectuait des rencontres de groupe, ça fait bien paraître l'établissement" dit-elle sur un ton sarcastique.

Quatre (4) répondantes rejoignent plusieurs **autres personnes** avec des objectifs très variés. L'une a présenté son rapport au conseil multidisciplinaire de son établissement et au comité qui s'occupe de l'aspect éthique, soit le directeur des services professionnels (D.S.P.), chef du contentieux, chef du service, la représentante des familles concernées et le représentant du comité des bénéficiaires ainsi que la directrice de la recherche et de l'enseignement. Trois (3) animatrices ont diffusé les résultats de leurs projets à des intervenantes situées dans d'autres secteurs de la région et/ou dans des colloques dont deux (2) se proposaient de présenter un atelier aux Journées Simone Paré et/ou au Symposium International des groupes qui s'est tenu à Québec en octobre 1997; cela ne semble pas s'être réalisé. Elles désirent ainsi stimuler leurs collègues pour qu'ils interviennent aussi en groupe.

Les résultats des évaluations servent donc majoritairement aux intervenantes et à la clientèle concernée. L'organisme dans lequel s'effectue l'intervention en fait un usage mitigé. À l'occasion, ils sont aussi parfois présentés à d'autres personnes mais c'est beaucoup plus rare. La forme de présentation des résultats est commentée dans la section suivante.

4.2.7.3: Forme de présentation des résultats

Les résultats sont consignés de façon courante dans les dossiers. Il peut s'agir de dossiers individuels ou de dossiers groupe. Exceptionnellement les deux sont utilisées. Les résultats peuvent parfois aussi être présentés dans un rapport et même sous forme de dépliant.

Tel que le rapporte Bédard (1980), les dossiers sont rédigés pour rendre compte du processus d'aide en place depuis la constitution du groupe jusqu'à sa dissolution. La tenue des dossiers varie d'un intervenant à l'autre, d'un organisme à l'autre. Certaines utilisent le dossier individuel pour consigner des notes évolutives sur chacun des membres du groupe et l'atteinte ou non de leurs objectifs personnels. Le dossier "unique" utilisé dans les C.L.S.C. amène plusieurs répondantes à être très brèves dans les commentaires qu'elles y versent, vu que plusieurs intervenants de formations diverses y ont accès. D'autres rédigent un dossier de groupe d'environ deux pages, dans lequel elles consignent en plus du programme du groupe, les résultats des évaluations qu'elles ont réalisées en cours d'intervention avec le groupe. Le plus souvent, il contient surtout des données recueillies à la fin de l'intervention à partir du questionnaire de l'évaluation globale que les membres du groupe ont complété. Un bon dossier groupe devrait inclure selon Home (1994): la description des besoins de la clientèle, des interventions déjà effectuées auprès de celle-ci, le plan d'intervention (contenant les objectifs, le choix du modèle et des éléments du programme tels vidéos, personnes ressources, exercices, etc.), la synthèse de chaque réunion, du fonctionnement du groupe et des membres en plus des résultats et des procédures utilisées pour effectuer les évaluations formatives et sommatives. Devant le manque d'uniformité concernant la tenue des dossiers dans les C.L.S.C., certaines répondantes ont cessé la rédaction du dossier groupe alors que d'autres viennent de commencer à l'utiliser. Les deux (2) mentionnent des raisons statistiques pour justifier leurs réactions: "On n'avait pas de dossier groupe, maintenant on tente de le faire pour les statistiques, c'est comptabilisé." D'autre part: "On ne fait plus maintenant de tenue du dossier groupe, on en constitue un qui sert seulement au calcul administratif, faute de temps, on n'y consigne que peu de données." Cette situation devrait se corriger, puisque des rencontres sont planifiées pour uniformiser les données entre les établissements, à la demande du ministère, précise une répondante. Nos données ne permettent pas de préciser le contenu des dossiers que les répondantes rédigent. Il s'agit là d'un thème qui aurait avantage à être exploré.

Exceptionnellement, les résultats sont rédigés sous forme de rapport servant à la diffusion de la pratique dans l'organisme lui-même et parfois à l'extérieur de celui-ci lors de colloques ou congrès. Ils demeurent toutefois difficile d'accès par leur diffusion limitée.

Fait inusité, deux répondantes qui co-animent un groupe d'adultes compilent des données sous forme de dépliant qu'ils remettent aux membres à la fin du groupe. Celui-ci contient des commentaires des membres sur les résultats qu'ils ont atteint en participant au groupe, sur leur expérience et même sur la satisfaction qu'ils en retirent. Il arrive parfois que ce document puisse servir à la promotion du groupe auprès de membres éventuels ou de propagande auprès de l'établissement, mais il est produit d'abord et avant tout pour les membres qui ont participé au groupe eux-mêmes.

RÉSUMÉ

Les données de cette deuxième section constituent le coeur de ce mémoire. Elles précisent les caractéristiques des pratiques d'évaluation en service social des groupes. Ce qui ressort en premier lieu lorsque les répondantes abordent le thème de l'évaluation, elles réfèrent surtout à l'évaluation formative et sommative faisant presque abstraction des autres types d'évaluation. Conséquemment, la majorité des objectifs que les répondantes visent par l'évaluation se concentrent à l'étape de l'intervention comme telle. L'évaluation formative est effectuée dans le but d'ajuster le programme des rencontres avec les besoins des membres. Les formes de l'évaluation varient selon les moments de l'évaluation, devenant plus formelles et plus globales à la fin de l'intervention. Les dimensions que les répondantes évaluent varient énormément d'un groupe à l'autre. Celles qui sont mentionnées le plus souvent se rapportent davantage aux individus qu'au groupe comme entité. La plupart des intervenantes fabriquent elles-mêmes les instruments qu'elles utilisent. Dans ce domaine, leur ingéniosité et leur créativité est impressionnante. Toutes les répondantes font compléter un questionnaire d'évaluation globale de l'expérience de groupe par les membres, à la fin des rencontres. Les tâches que les répondantes effectuent pour l'évaluation sont nombreuses et habituellement partagées avec une autre personne soit, la ou les co-animatrice(s) du groupe, les membres du groupe ou même des personnes ressources externes au groupe à l'occasion. D'autre part, toutes les répondantes partagent les résultats de leurs évaluations avec différentes personnes toutefois, les buts qu'elles visent ne sont pas complètement atteints du moins en ce qui concerne l'organisme. Les résultats sont généralement consignés dans des dossiers soit individuels, soit de groupe, rarement les deux. La règle n'est pas uniforme concernant le contenu des dossiers. Les difficultés que les répondantes rencontrent face à l'évaluation ainsi que les méthodes qu'elles utilisent pour les contourner sont discutées dans la section suivante.

4.3: DIFFICULTÉS RENCONTRÉES FACE À L'ÉVALUATION ET MOYENS UTILISÉS POUR LES CONTRER

Cette section aborde en premier lieu les principales difficultés que les répondantes ont soulevées lorsqu'elles ont été questionnées directement sur cet aspect, ainsi que celles qui sont ressorties en cours d'entrevue. Par la suite sont examinés certains moyens dont elles disposent pour les contrer. Finalement, quelques commentaires généraux que les répondantes ont apportés face à l'évaluation sont consignés.

4.3.1: DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Les craintes que nous avons par rapport à la participation des intervenantes à la recherche se sont révélées surtout lors de cette question. En effet, les commentaires recueillis sont en moyenne moins nombreux en ce qui concerne les difficultés que les répondantes rencontrent face à l'évaluation que sur la majorité des autres aspects abordés dans cette recherche. Outre le fait que la moitié des répondantes ont été recrutées sur la base qu'elles avaient mentionné, dans la recherche de Turcotte (1994), n'avoir que peu ou pas de difficulté face à l'évaluation de leur intervention (voir la répartition de la population, tableau III.1), le thème de l'évaluation soulève des aspects chargés d'émotivité. Tel que le souligne Zuniga (1994): "Personne ne commence une réflexion sur l'évaluation sans avoir des définitions implicites, souvent chargées de sentiments, colorées par des expériences personnelles". Dans ce sens, voici ce que deux répondantes ont mentionné: "Les difficultés, moi je les vis comme participante, je n'aime pas ceux qui obligent à répondre à des évaluations". "Ça crée aussi des malaises, comme quelque chose auquel on ne veut pas toucher, c'est menaçant pour certains de parler d'évaluation." Quelques personnes disent tout simplement qu'elles ne veulent pas discuter de ce sujet plus longuement en cette fin d'entrevue. Malgré tout, neuf répondantes sur dix (9/10), soit presque la totalité des répondantes, ont exprimé, à un moment ou l'autre au cours de l'entrevue, qu'elles rencontraient certaines difficultés face à l'évaluation. Elles sont regroupées sous quatre (4) thèmes: le manque de temps, le manque d'appui et de reconnaissance qu'elles reçoivent de leur

milieu de travail, le peu d'instruments à leur disposition ainsi que le peu de commentaires des membres du groupe au moment de l'évaluation.

4.3.1.1: Manque de temps

La plus grande difficulté que les répondantes ont exprimée est certes le manque de temps pour effectuer les travaux qu'impliquent l'évaluation. En effet, neuf répondantes sur dix (9/10) rapportent cette difficulté à plusieurs reprises. Les données sont exposées selon les étapes de l'intervention auxquelles elles se rattachent.

Quatre (4) répondantes font mention de cette difficulté dès l'étape **pré-groupe**. D'abord, elles manquent de temps pour lire et se documenter sur les expériences déjà réalisées dans le domaine. Home (1994) considère que ça prend un certain temps pour relever la documentation théorique, pratique et empirique dépendant des connaissances déjà acquises sur le sujet. Toutefois, cet investissement en plus de permettre d'en économiser en bâtissant son projet sur des expériences antérieures, évite de reproduire les erreurs du passé. Selon elle, le temps nécessaire peut être diminué en utilisation des bibliographies existantes et des recherches informatisées. Les entrevues informelles auprès de la clientèle, de collègues et de superviseurs complètent les recherches. Ces activités apparaissent comme étant celles qui sont le plus couramment rejetées par les répondantes qui manquent de temps. Home (1994), à l'instar de plusieurs auteurs dont Shulman (1992), insiste sur l'importance d'une préparation adéquate.

De plus, l'évaluation diagnostique et les rencontres pré-groupe avec les membres sont souvent escamotées à cette étape. Pourtant, elles garantissent le bon fonctionnement du groupe tel que l'une d'entre elles l'affirme: "C'est là que tu te rends compte des difficultés si cette phase n'a pas été faite, tu perds ton monde en cours de route". Ces observations vont dans le même sens que celles de Ouellet (1993) et rappellent l'importance à accorder à l'étape pré-groupe.

Six (6) répondantes mettent l'accent sur le manque de temps à l'étape de travail proprement dite avec les membres. Plusieurs soulignent qu'elles ont de la difficulté à trouver le moment pour procéder à l'évaluation avec les membres du groupe. Elles expriment: "Des fois, c'est astreignant de devoir les interrompre." Aussi, l'évaluation formative est souvent esquivée parce qu'elles n'ont pas prévu suffisamment de temps pour cette activité dans le programme des rencontres. Plusieurs reconnaissent pourtant que ça facilite énormément leur travail lorsque l'évaluation est effectuée à **chacune des rencontres**. D'autre part, il arrive que les animatrices ne réussissent pas à trouver le temps **entre chacune des rencontres** pour se rencontrer. Il en découle qu'elles ne peuvent ajuster leur intervention en conséquence. Voici un de leurs commentaires à ce sujet: "Les ajustements pour la prochaine rencontre n'étant pas préparés, on ne peut ajuster notre tir". L'évaluation formative n'exerce donc pas nécessairement son rôle d'auto-régulation de la pratique lorsque l'intervenant ne peut ajuster ses actions, attitudes et rôles en fonction de l'atteinte des objectifs fixés et du déroulement des rencontres.

À l'étape de terminaison du groupe, les répondantes prennent habituellement le temps pour bien boucler l'intervention. Elles permettent aux membres de s'exprimer sur leur expérience et d'évaluer en groupe celle-ci. Quatre (4) répondantes disent effectuer en plus, des rencontres de relance un mois environ **après la terminaison du groupe**. La post-terminaison revêt beaucoup d'intérêt lorsqu'il s'agit de s'assurer du maintien des acquis quelque temps après l'intervention.

Enfin, la compilation des données une fois que les **rencontres sont terminées** pose des problèmes de temps pour trois (3) personnes. Une d'entre elles a même pris la décision de ne plus faire d'évaluation sommative pour cette raison. Voici ses propos: "C'est moi qui ai transcrit le tout; c'est à dire les données statistiques sur la présence des membres et d'autres données que j'ai relevées et qui ont été très longues à compiler." Une autre raconte qu'elle a accompli un tour de force en présentant les résultats de son évaluation avant même que l'analyse soit effectuée. De plus, le manque de temps affecte la présentation des résultats aux membres de l'équipe et aux gestionnaires de l'organisme dans lequel elles interviennent. La rédaction des dossiers ou

du rapport est aussi souvent réduite au minimum pour ces même raison en plus de celles déjà explicitées sous le titre de la présentation des résultats (voir section 7.3).

Enfin, la majorité des répondantes manifestent le désir d'effectuer des évaluations plus poussées mais ne prévoient pas de temps pour procéder à des tâches reliées à celles-ci. Une répondante réalise qu'elle pourrait négocier du temps pour effectuer les évaluations au même titre qu'on en demande pour la préparation du contenu des rencontres et leur animation.

En somme, il ressort donc des diverses données que le manque de temps influence toutes les étapes de l'évaluation: la préparation, l'exécution, l'analyse et finalement la diffusion des résultats.

4.3.1.2: Manque d'appui et de reconnaissance

Au moins six répondantes sur dix (6/10) ont soulevé un manque d'appui dans leur effort d'évaluation de la part de l'organisme dans lequel elles travaillent.

Elles expliquent que les gestionnaires ne disposent pas toujours des ressources humaines et financières pour permettre d'effectuer des évaluations très poussées. Deux (2) répondantes citent les limites d'un établissement tel que le C.L.S.C. qui ne peut produire des évaluations comparable aux établissements d'éducation. Elles notent, le manque de personnes ressources pour les superviser et les aider dans les tâches d'évaluation, compte tenu entre autre qu'elles sont les deux (2) intervenantes les plus expérimentées du service. Ainsi, même si elles veulent effectuer des évaluations, elles disent qu'elles n'ont pas les moyens pour les réaliser. De plus, les conditions d'attribution des dossiers changent selon les ressources disponibles dans l'organisme. Même si on n'attribue habituellement pas de nouveaux clients pendant la période où les intervenantes animent des sessions de groupe, il arrive maintenant qu'on ajoute des cas à leur charge de travail avant la fin des rencontres de groupe, rendant ainsi difficile les conditions de terminaison de l'intervention. Ce fait a un impact disent-elles sur les évaluations

finales du groupe qui doivent trop souvent être escamotées. Elles se justifient en disant: "Ce n'est pas pour rien que c'est ainsi. On a autre chose qui arrive et on doit continuer". En contre partie, une des répondantes mentionne que son service avait affecté un montant de son budget strictement pour l'évaluation du projet-pilote. Heureusement qu'il avait été "garanti" explique t-elle car il a failli être utilisé à d'autres fins dont le remplacement d'une collègue en intervention. Whitaker (1975) stipule: "on se rend compte de l'importance de ce soutien surtout lorsqu'il est absent" rapporte Home (1994:35). Celle-ci admet qu'il n'est pas facile d'obtenir un soutien tangible de l'organisme et que l'intervenant doit tout faire pour aider ses superviseurs à voir la pertinence et l'efficacité de son groupe par rapport au mandat de l'organisme en préparant un dossier bien documenté.

D'autre part, cinq (5) personnes, soit la moitié des répondantes, allèguent le manque de reconnaissance de la part de leurs collègues et employeurs face aux évaluations qu'elles produisent. Elles dénoncent le peu d'intérêt que les membres de l'équipe et les chefs de service manifestent face aux résultats des interventions de groupe. Ces attitudes "tièdes", affirme Home (1994), reflètent l'incompréhension et la dévalorisation de l'intervention de groupe. Les intervenantes devraient les tolérer au même titre que les résistances manifestées par les clients. La préparation d'un bon dossier groupe peut servir de document de base pour le partage de l'expérience avec ceux-ci (Home, 1994). L'absence de feed-back, en particulier de la part des chefs d'équipe, est exprimé par deux (2) d'entre elles. La première dit: "Notre boss, ne s'est jamais occupé de ça. Une fois, on l'a même partagé avec l'équipe mais il était absent." L'autre témoigne dans le même sens: "On les partage avec le chef d'équipe quand il veut bien, quand il est là, quand il a le temps!

L'absence d'intérêt face à des évaluations systématiques décelé par le manque d'appui et de reconnaissance semble contrarier énormément les répondantes.

4.3.1.3: Peu d'instruments disponibles

Quatre (4) répondantes mentionnent qu'elles manquent d'outils pour effectuer la collecte des données. Certaines se plaignent du fait que les outils maison ne permettent pas de comparer les résultats et d'évaluer l'impact de leurs interventions. Elles soulignent qu'elles souhaiteraient cibler davantage les comportements et expliquer les changements réalisés suite à l'intervention de groupe. D'autre part, plusieurs rapportent qu'il est difficile d'évaluer leurs interventions de façon rigoureuse. Elles affirment que les évaluations qu'elles produisent, ne sont pas assez structurées. Elles déplorent le peu de moyens et de méthode d'évaluation qu'elles ont pour structurer leurs évaluations. En fait, les répondantes recherchent des instruments, mais aussi des méthodes d'évaluations comme telles.

Il est cependant important de rappeler qu'il existe un certain nombre de recueils qui présentent des instruments (voir: Brown, 1986; Hare, 1976; Hemphill, 1967; Hudson, 1982 et Merrit, 1977 pour ne citer que ceux-ci). Mentionnons aussi qu'au cours des dernières années quelques logiciels d'évaluation commencent à être utilisés dont ceux de Dutrenit (1994) et de Turgeon-Krawczuk (1991). Les intervenantes peuvent aussi s'inspirer des recherches publiées dans d'autres domaines que le service social. Notons que ceux de l'éducation et de la psychologie (Nadeau et Voyer, 1983; Masse, 1981; Toseland, Siporin, Gazda et Mackenzie, 1986) rapportent souvent des interventions de groupe.

4.3.1.4: Peu de commentaires des membres du groupe

Le peu de réactions des membres lors de l'évaluation constitue un autre facteur qui entraîne bien des désagréments lors de l'évaluation. L'une d'elles indique: "Généralement, les gens n'ont pas beaucoup à dire. Je n'insiste pas". D'autres, par contre, pour lesquelles il est important d'avoir des commentaires constructifs, soulignent: "Je suis vigilante là dessus, on veut s'améliorer, pas se faire séduire. Moi, je fouille je suis très précise là-dessus". La complaisance des membres les incite souvent à donner que les commentaires positifs à l'intervenante: "Ils sont contents,

gentils, tout a été correct” disent-elles. Ces réactions, couramment rapportées, pourraient sans doute être contournées par l’utilisation d’évaluateurs externes. D’autres techniques de collecte de données telles que les enregistrements audio ou vidéo pourraient aussi fournir de précieuses informations, autrement difficiles à récolter..

Voici qui fait le tour des difficultés rencontrées par certaines répondantes face à l’évaluation. La section suivante identifie certains moyens que certaines ont développés pour faciliter leur tâches face à celle-ci.

4.3.2: MOYENS UTILISÉS POUR CONTRER LES DIFFICULTÉS

Les moyens que les répondantes utilisent et les ressources mises à leur disposition suscitent encore moins de remarques que les difficultés elles-mêmes. D’ailleurs, le peu de réponses apportées par les premières répondantes nous a amenée à supprimer, en cours de collecte des données, la question traitant des ressources mises à la disposition des intervenantes en rapport avec l’évaluation.

Voici tout de même ce que quelques répondantes ont mentionné sur ce point: des photocopies, des textes portant sur la recherche et l’évaluation, quelques consultations auprès de pairs ou du chef de service, la participation à des congrès et, un budget spécifique pour engager une personne pour effectuer l’évaluation d’un projet-pilote.

Les moyens que les répondantes ont déployés pour contrer les difficultés, sont encore moins nombreux que ce qu’elles nous ont livrées concernant les difficultés, qu’elles rencontrent tel que le tableau suivant l’illustre. En fait, seulement deux (2) moyens sont mentionnés par les répondantes pour faciliter l’évaluation. Il s’agit du support qu’elles vont chercher pour faciliter l’évaluation de leur intervention et de l’attention qu’elles portent à la préparation des membres du groupe à l’évaluation comme telle.

Tableau IV.8
Difficultés rencontrées par les répondantes
et les moyens qu'elles utilisent pour les contrer.

Difficultés rencontrées	Moyens utilisés
Manque de temps	Support face à l'évaluation
Manque d'appui et de considération	
Peu d'instruments disponibles	Préparation de l'évaluation
Peu de commentaires des membres du groupe	

4.3.2.1: Support face à l'évaluation

Plusieurs répondantes vont chercher l'aide de personnes ressources pour préparer l'évaluation de leur intervention de groupe. La plupart du temps, cette aide se trouve à l'extérieur de leur organisme, soit auprès de professeurs d'université ou de superviseurs autonomes. Les intervenantes doivent faire preuve d'initiative et utiliser leurs contacts pour dénicher un superviseur spécialisé en service social des groupes. C'est surtout celles qui sont aux études, plus précisément lors de leurs stages, qu'elles y ont accès.

Les tâches d'évaluations sont toutes partagées entre les co-animatrices. Une répondante insiste sur le fait que la co-animation représente pour elle une forme de soutien important. Les consultations qu'elles s'accordent mutuellement leur permet de réajuster leurs interventions. Il s'agit là d'une mesure qui ne doit pas prétendre remplacer la supervision lorsque ce soutien pédagogique s'avère nécessaire, insiste Côté (1990).

Plusieurs font appel à des collègues pour des consultations informelles. D'autres suscitent des rencontres auprès d'intervenants de secteurs ou établissements qui ont développé des expertises spécifiques. Quelques-unes participent à des ateliers, colloques, congrès. Les ateliers de formation continue sont des moyens efficaces pour démystifier l'évaluation. Citons, les "Journées Simone Paré" qui ont souvent présenté des thèmes reliés à l'évaluation de

l'intervention en service social des groupes, auxquelles la majorité des répondantes ont participé.

4.3.2.2: Préparation de l'évaluation.

Les répondantes ont développé des moyens pour préparer les membres du groupe à l'évaluation. D'autres élaborent des scénarios pour faciliter l'expression de leurs commentaires.

Plusieurs répondantes apportent une attention toute spéciale à la préparation des membres du groupe à l'évaluation. Dès le début de l'intervention avec le groupe, elles informent les membres qu'il y aura des évaluations régulières à la fin de chacune des rencontres et une évaluation globale du programme à la toute fin de celui-ci. Elles précisent que les discussions seront sans doute interrompues pour procéder à ces évaluations. En plus d'annoncer l'évaluation finale, à l'avance, certaines annoncent les thèmes qui seront discutés à cette occasion. Deux répondantes vont même jusqu'à envoyer le questionnaire d'évaluation par la poste pour préparer les membres. Tout est fait pour rassembler les conditions favorisant l'expression des commentaires et contrer le fait qu'ils n'ont souvent rien à dire. Malgré ces nombreuses mesures, tout n'est pas réglé comme l'une d'entre elles l'indique: "Ce n'est pas faute d'avoir essayé des trucs. Ça n'a rien donné". Les membres ont dit: "C'est bien beau, on veut continuer, il n'y a rien à changer. Tout avait été dit." ajoute-t-elle.

Pour ces occasions, plusieurs répondantes préparent à l'avance des phrases qu'elles lancent en cours de discussion pour avoir des commentaires productifs particulièrement lors de l'évaluation verbale. Les répondantes s'attendent à ce que les membres disent qu'ils ont aimé l'expérience de groupe. Toutefois, elles les aident à préciser ce que celle-ci leur a rapporté concrètement, ce en quoi elle leur a servi. Elles souhaitent aussi que les membres s'expriment sur ce qui pourrait être amélioré dans les prochaines rencontres.

Deux autres moyens ont été questionnés pour vérifier si les répondantes les utilisent pour contourner certaines difficultés face à l'évaluation. Il s'agit de la recherche et de l'informatique qui sont discutés dans les sections suivantes.

4.3.2.3: Utilisation de la recherche

Le choix de traiter ce thème de façon spécifique fait suite à la revue de littérature qui mentionnait la faible utilisation des connaissances rendues disponibles par les chercheurs dans la pratique du service social, de même que le peu de recherche effectuées en rapport avec la pratique sociale. L'utilisation de la recherche a donc été explorée sous ces deux angles pour vérifier si elle fait partie du répertoire de moyens utilisés par les répondantes.

Cinq (5) répondantes utilisent des résultats de recherche pour éclairer leur pratique tandis que les cinq (5) autres ne les utilisent pas. Ces dernières sont parmi celles qui ont exprimé avoir le plus de difficulté face à l'évaluation. Pourtant plusieurs d'entre elles ont toutefois démontré un grand intérêt concernant la lecture de rapports de recherche, mais le manque de temps les empêche de faire les lectures pertinentes. Une répondante lance: "Il y a plusieurs rapports que j'aimerais lire, il faudrait que je lise pendant la relâche!" Quatre répondantes (4) ont mentionné avoir effectué des revues de littérature dans le cadre d'études de niveau maîtrise et/ou en pratique privée. Aucune n'en n'a fait mention dans le cadre de ses fonctions d'intervenante sociale. La lecture de textes a été rapporté par quelques unes qui ont indiqué qu'à l'occasion, leurs supérieurs immédiats ou collègues leur remettaient des textes référant à leur pratique.

L'utilisation du processus de recherche pour effectuer des évaluations a été observé dans un seul cas. Il s'agit d'un devis de recherche permettant de comparer plusieurs groupes entre eux et qui implique une "chercheuse" externe.

4.3.2.4: Utilisation de l'informatique

L'utilisation de l'informatique dans l'évaluation a été explorée sous deux aspects. D'abord nous avons demandé aux répondantes si elles utilisent l'informatique pour effectuer des tâches reliées à l'évaluation. Puis, nous avons vérifié si elles seraient d'accord pour l'utiliser.

Tableau IV. 9

Nombre de répondantes qui utilisent l'informatique pour l'évaluation.

Utilisation	Nombre de répondantes sur 10	Pourcentage (%)
Oui	3*	30*
Non	7	70
Total	10	100

*Voir explication dans le texte.

Deux (2) personnes exécutent certaines tâches par rapport à l'évaluation avec l'informatique comme support technique. Elles préparent les questionnaires d'évaluation, les grilles de compilation des données et compilent les commentaires des membres du groupe. Ces utilisations se rapportent surtout au système de traitement de texte. *Une (1) autre personne mentionne que la secrétaire de son service comptabilise les données, sur l'ordinateur, concernant la présence des membres à chacune des rencontres et que ces statistiques servent à produire le bilan. Sept (7) répondantes n'utilisent pas l'informatique pour l'évaluation ni pour aucune autre tâche dans le cadre de leur interventions sociales.

L'utilisation des ordinateurs comme appui à l'intervention clinique est encore au stade "embryonnaire". Elle se résume à l'utilisation du traitement de texte. Certes d'autres utilisations de l'informatique se rapportent aux gestionnaires des services sociaux (en ce qui a trait aux décisions concernant l'admissibilité aux services, le processus de référence, la planification du traitement et de l'intervention (Cripton, Licker et Groot, 1987)) mais ceux-ci ne font pas partie de la présente recherche. Aucun des progiciels d'évaluation celui de Turgeon-Krawczuk 1991 et de Dutrenit, 1994, ni aucun autre) ne sont mentionnés par les répondantes. Le fait que

certaines soient destinées à certains secteurs (dont le milieu hospitalier) que notre échantillon ne couvre pas peut expliquer en partie cette observation. De plus, ils restent encore peu connus des milieux de pratiques sociales et s'adressent davantage aux gestionnaires qu'aux intervenantes.

L'intérêt face à l'utilisation de l'informatique, pour effectuer des tâches reliées à l'évaluation, a été vérifié en deuxième lieu. Les données sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau IV.10

Opinion des répondantes quant à l'utilisation de l'informatique pour l'évaluation.

Opinion	Nombre de répondantes	Pourcentage (%)
Pour	6	60
Indifférente	2	20
Contre	2	20
Total	10	100

Parmi les dix (10) répondantes, six (6) indiquent leur accord pour l'utilisation de l'informatique particulièrement pour recueillir des données, disent deux (2) d'entre elles. Deux (2) autres ne se prononcent pas sur ce sujet. Tandis que parmi les deux (2) personnes qui sont contre, l'une spécifie qu'elle ne veut pas utiliser l'ordinateur, mais qu'elle n'est pas contre le fait que d'autres s'en servent. Une seule donc soulève un certain nombre d'objections quant à son utilisation. Entre autre, elle pense que ça ne s'appliquerait pas au genre de données qu'elle recueille. Elle ajoute qu'elle devrait préparer une grille plus objective de cueillette de données car, actuellement, elle rassemble surtout des données qualitatives. Elle ajoute qu'elle en a déjà suffisamment à analyser. Ces données rejoignent celles déjà recueillies par Béliveau, Poulin et Beaudoin (1987) qui révèlent que dans l'ensemble, les intervenantes seraient favorables à l'utilisation de l'informatique et que le degré de contact avec l'informatique expliquerait leur ouverture à cette technologie ou non. Nos données vont dans le même sens. Voici, à titre d'illustration, quelques-uns des commentaires que nous avons recueillis à ce sujet: "Je commence à m'en servir pour mes cours et ça me donne des moyens." "Chez-moi, je l'utilise

pour préparer mes textes”. Tandis que celles qui n'utilisent pas l'ordinateur disent: “D'accord si j'étais bonne.” ou “Je vais tout leur laisser ça car je ne connais rien à ça.”

L'utilisation de l'informatique est encore un moyen très peu développé dans la pratique des intervenants sociaux. Toutefois, au moins soixante pour cent (60%) des répondantes démontrent de l'intérêt face à cette nouvelle technologie pour effectuer des tâches reliées à l'évaluation.

4.3.3: COMMENTAIRES GÉNÉRAUX FACE À L'ÉVALUATION

Chaque répondante a été invitée en fin d'entrevue, à exprimer ses commentaires généraux sur l'évaluation. Peu de personnes en ont ajouté, mentionnant que le questionnaire leur avait permis de faire le tour de la question. L'une a toutefois mentionné que la prise de conscience effectuée à travers cette entrevue avait eu comme effet de revaloriser sa pratique d'évaluation. Voilà un objectif d'atteint du moins pour cette répondante.

Toutefois, voici quelques commentaires que les répondantes nous ont livrés au cours des entrevues: “L'évaluation, on n'en fait pas assez, même dans l'intervention individuelle” mentionne une répondante, rejoignant ainsi l'opinion exprimée par plusieurs. Tandis que pour d'autres, qui évaluent depuis toujours leurs interventions, insistent: “C'est constant, régulier, faut tout le temps le faire, c'est inhérent à l'intervention”. Au moins trois (3) intervenantes indiquent qu'elles préfèrent ne pas mettre davantage d'énergie autour de l'évaluation. Elles proclament qu'elles vont laisser ça aux autres, que selon elles leurs évaluations sont suffisantes et que de toute façon, ce n'est pas ce qui les intéresse le plus. Il aurait été intéressant d'aller plus loin sur cette question qui pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

RÉSUMÉ

Malgré le peu de commentaires que les répondantes ont pu apporter sur les difficultés qu'elles rencontrent face à l'évaluation et les moyens qu'elles utilisent pour les contrer, l'analyse des données permet d'apporter certains éclairages pour la pratique. Le manque de temps est certes la plus grande complication que les répondantes rencontrent. Toutes les étapes de l'évaluation en sont affectées; la préparation, l'exécution, l'analyse de même que la rédaction des dossiers et la diffusion des résultats. Le manque d'appui et de reconnaissance venant de l'organisme dans lequel se déroule l'intervention sont des obstacles couramment rencontrés par les répondantes. Le peu d'instruments disponibles ajouté au peu de commentaires des membres du groupe font aussi partie des inconvénients rapportés par plusieurs répondantes. Quelques moyens ont été développés pour contrer les difficultés que rencontrent les répondantes dans leur pratique. Certaines répondantes accordent beaucoup d'attention à la préparation des membres à l'étape de l'évaluation. Elles annoncent l'évaluation à l'avance, préparent des phrases pour stimuler les commentaires des membres quoique ces moyens ne semblent pas suffisants pour pallier à la résistance des participants. Pour d'autres, le support de personnes externes au groupe, de même que la participation à des colloques, congrès et/ou sessions de formation s'avèrent des moyens précieux pour favoriser la systématisation de leurs pratiques d'évaluations. La moitié des répondantes tiennent compte des résultats des recherches existantes, tandis que les autres soulèvent le manque de temps pour lire. L'utilisation de l'informatique ne fait pas partie des moyens développés pour faciliter les tâches par rapport à l'évaluation. Enfin, plusieurs manifestent le désir d'améliorer leurs pratiques d'évaluation.

CONCLUSION

Dans ce mémoire est exposé la démarche que j'ai choisie pour effectuer cette recherche exploratoire-descriptive portant sur les pratiques d'évaluation en service social des groupes. Avec la montée du courant de l'évaluation, il m'a semblé important d'en connaître les pratiques pour favoriser l'avancement de l'intervention en service social des groupes. En demandant à dix (10) intervenantes de décrire leur pratique d'évaluation en service social des groupes, il a été possible d'en cerner les principales caractéristiques ainsi que certaines difficultés qu'elles rencontrent face à celle-ci. Malgré l'ampleur du phénomène étudié, le modèle choisi s'est avéré cohérent. La méthodologie qualitative que j'ai utilisée se prête bien à une recherche exploratoire-descriptive. L'entrevue semi-guidée s'est révélée très appropriée pour rencontrer les objectifs d'exploration de mon étude. Le modèle d'analyse mixte (déductif et inductif) a été pertinent, c'est-à-dire que les catégories déterminées à partir de la recension des écrits ont facilité l'analyse, tandis que d'autres qui n'avaient pas été prévues, ont pu être déduites du contenu des entrevues. Les nombreuses questions sur les pratiques d'évaluation qui ont donné lieu à cette recherche ont trouvé des éléments de réponses. Notamment, on est davantage en mesure de connaître les intervenantes qui évaluent, ce qu'elles mesurent, avec quels objectifs, comment elles procèdent, à quels moments et les utilisations qui sont faites des résultats de ces évaluations. Certaines difficultés que les intervenantes rencontrent face à l'évaluation ainsi que des moyens pour les contrer sont en partie élucidés.

Notons d'abord que les intervenantes sociales de la région de Québec appliquent en majorité le modèle du courant central tel qu'enseigné à l'Université Laval. Toutes ont une formation en service social et des expériences variées en intervention de groupe et ce dans plusieurs milieux

de pratique. Elles interviennent la plupart du temps avec une co-animatrice sociale. Cependant, la co-animation entre professionnels de différentes formations est de plus en plus pratiquée. Bien que toutes les répondantes de l'échantillon de cette recherche évaluent elles-mêmes leurs interventions, les données de cette recherche indiquent que celles-ci sont réalisées conjointement avec leur(s) co-animatrice(s). On peut donc parler non seulement de co-animation mais aussi de co-évaluation.

Les pratiques d'évaluation varient beaucoup selon les personnes interviewées. Elles changent aussi chez une même intervenante selon les groupes qu'elles animent et les problématiques en cause. Les répondantes ajustent les évaluations à chacune des réalités des groupes.

D'emblée, l'étude permet de constater que les évaluations effectuées à la toute fin de l'intervention (soit sommatives ou des résultats), sont encore celles qui demeurent au coeur des préoccupations des intervenantes, si on en juge par les nombreuses remarques et critiques qu'elles en font. Les données indiquent peu de référence aux évaluations diagnostiques, de l'efficacité ou autre formes d'évaluation. L'évaluation formative apparaît comme étant intimement liée au processus d'intervention comme tel. La forme de l'évaluation se transforme à mesure que les étapes de l'intervention se déroulent. De partielles, informelles et verbales au début des rencontres, elles deviennent globales, formelles et écrites. Les contenus et procédés d'évaluation sont élaborés par les répondantes elle-mêmes, souvent sans référer aux recherches et instruments existants. L'originalité, voir l'ingéniosité des répondantes dans la construction de leurs outils d'évaluation est impressionnante et ce, malgré le peu de moyens dont elles disposent. On est loin des "kits" d'évaluation préparés à l'avance. Les instruments changent selon les groupes, les personnes qui les utilisent et les moments de l'évaluation. Quelle richesse dans cette diversité et quelle créativité! Les questionnaires d'évaluation de l'expérience globale sont utilisés par toutes les répondantes et sont adaptés à chacune des réalités qu'elles servent à évaluer. La liste des tâches qui incombe aux animatrices face à l'évaluation est impressionnante. Rarement elles ont recours à d'autres personnes ou moyens pour les appuyer. Les associations entre praticiens et chercheurs, qui semblent se développer dans les milieux de

pratique sociale selon certains auteurs, ne se retrouvent que dans un seul cas sur dix (1/10). Il s'agit d'un projet-pilote. Les répondantes impliquent toutefois les membres du groupe pour s'auto-évaluer et pour évaluer l'intervention comme telle. Les analyses portent surtout sur les individus membres du groupe. La "dimension groupe" comme entité n'est pas évaluée de façon systématique même si d'après leurs commentaires les répondantes s'en préoccupent. De plus, toutes les questions qui concernent les intervenantes elles-mêmes (leurs rôles ou fonctions dans le groupe), ne font plus partie des évaluations. C'est particulièrement à l'étape de travail avec le groupe que le plus grand nombre d'objectifs sont cités par les répondantes. Ils rejoignent des objectifs d'intervention de groupe fort appropriés face aux membres du groupe. Ceux que les répondantes visent en partageant les résultats de leurs évaluations avec des personnes de leur organisme sont fort louables même s'ils ne sont que rarement atteints. Les tâches reliées à l'évaluation sont nombreuses et certaines d'entre elles sont parfois escamotées, dont la tenue des dossiers. Les procédures d'évaluation ainsi que les instruments y figurent rarement. L'utilisation des résultats s'en trouve limitée. La diffusion des pratiques du service social des groupes est souvent laissée de côté.

La présente recherche met en lumière les principales difficultés que les répondantes rencontrent face à l'évaluation de l'intervention en service social des groupes. Le temps manque particulièrement à l'étape de la préparation du projet et pour la présentation des résultats. La pertinence de planifier toutes les étapes de l'intervention et de son évaluation est confirmée. Elle permettra sans doute d'appuyer avec plus de réalisme les prévisions en terme de temps nécessaire à la préparation du groupe et à la rédaction des dossiers et pourra sans doute en faciliter la diffusion. Les manques d'appuis tangibles et de reconnaissance venant des organismes se révèlent être des difficultés importantes à prendre en considération. L'utilisation des résultats et procédés de recherches déjà produites dans le domaine, sont des moyens efficaces pour pallier au manque d'instruments disponibles. Il est intéressant de constater que la moitié des répondantes qui y ont recours déjà se regroupent parmi celles qui avaient indiqué qu'elles avaient moins de difficultés face à l'évaluation. Les praticiennes qui produisent des recherches évaluatives le font surtout dans le cadre d'études de maîtrise. Les journées de

formation continue sont des occasions privilégiées pour les répondantes pour démystifier l'évaluation. Plusieurs répondantes qui donnent des cours dans des milieux d'éducation, développent des procédés d'évaluation plus poussés pour répondre aux attentes de ces organismes.

Finalement, cette recherche révèle que le processus d'évaluation en cours d'intervention semble assez bien orchestré. La prochaine étape sera sans doute de promouvoir le développement de recherches évaluatives dans les milieux de pratique et surtout, leur diffusion. À date, seulement une (1) répondante sur dix (10) mentionne l'utilisation d'un devis de recherche qui compare les résultats entre différents groupes. Les intervenantes désirent améliorer leurs pratiques d'évaluation mais les expériences qui ont cours dans les établissements ne sont que rarement publiés. Le partage des expériences entre intervenants, organismes, praticiens et chercheurs dans le contexte multi-disciplinaire que l'on voit s'installer, devrait favoriser son développement.

Enfin, malgré le nombre restreint de répondantes et les limites de nos analyses, les résultats permettent d'identifier quelques retombées concrètes et immédiates de cette recherche. Déjà en cours d'entrevues, les répondantes qui étaient d'abord critiques reconnaissent que les évaluations qu'elles produisent, quoique souvent incomplètes et insatisfaisantes, représentent des pas importants. De plus, certaines ont décidé de partager les résultats de leurs évaluations avec les membres de leurs groupes. Elles rejoignent ainsi un objectif primordial en service social des groupes en terme d'appropriation de l'expérience par les membres eux-mêmes. D'autres retombées sont toujours possibles et souhaitées même après que la recherche ait pris fin. Comme toute démarche, nos conclusions ne sauraient être complètes et finalisées au même moment que le rapport lui-même, comme le mentionne Quivy (1988).

Propositions pratiques.

Les analyses et conclusions de cette recherche, sans être des guides sûrs pour les décisions ou actions, ouvrent à tout le moins la possibilité de concevoir les évaluations en service social des

groupes avec plus de réalisme. Tel que le rapporte Quivy (1988), le fait de connaître certaines caractéristiques et difficultés liées à celles-ci pourrait éventuellement les transformer petit à petit. En prévoyant davantage de temps pour toutes les étapes de l'évaluation (avant, pendant ou après l'intervention), cela pourrait sans doute avoir comme effet de favoriser des évaluations plus systématiques. Il semble fondamental que les établissements reconnaissent la valeur ajoutée d'une évaluation structurée et qu'ils accordent le support nécessaire aux intervenantes. Les instruments devraient faire partie intégrante du dossier groupe en plus des résultats, afin qu'ils servent éventuellement à d'autres expérimentations et pour appuyer les praticiens dans leurs négociations auprès des organismes. La formation continue des intervenantes, à la fois dans les domaines de l'intervention de groupe, de l'évaluation et de la recherche, favorisera certes le développement des pratiques d'évaluation de l'intervention du service social des groupes, à l'ère du nouveau millénaire où il apparaît primordial de mieux décrire les effets de nos interventions.

Des recherches portant sur la tenue des dossiers en service social des groupes et sur les instruments d'évaluation pourraient favoriser la systématisation des pratiques. Des associations non seulement entre praticiens et chercheurs mais aussi informaticiens seraient à encourager pour faciliter non seulement les évaluations elles-mêmes mais aussi leur diffusion compte tenu des difficultés reconnues des intervenants à transmettre leurs résultats par écrits. L'informatisation des services sociaux ne doit pas être laissée au hasard ni reportée comme il est souvent le cas avec les nouvelles technologies en sciences sociales. Enfin, souhaitons que les lecteurs et lectrices de ce rapport de recherche trouveront la motivation nécessaire à la diffusion non seulement de leur pratique d'intervention mais aussi de leurs pratiques d'évaluation. Sur "Internet", pourquoi pas?

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, G., Alfs, D., Greeman, M., Manske, J., McClellan, T., O'Brien, N., Quam, J.(1993). Social Work Practitioners and Researchers: Is it Possible? *Social Work in Health Care*, 19, (2), 115-124.
- Aktouf, O. (1987). Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations: une introduction à la démarche classique et une critique. Sillery, Presses de l'Université du Québec, 213 p.
- Anderson, D. J. (1987). Integrating Research and Practice in Social Work with Groups. *Research in Social Group Work*, 9, (3), New-York, 111-123.
- Anderson, J. (1984). *Counseling through Group Process.* New-York: Springer Publishing Company, 273 p.
- Auclair, R. (1980). La recherche-action remise en question. *Service social*, 29,(1-2), Québec, P.U.L.,182-191.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups.* Chicago: University of Chicago Press, 203 p.
- Bales, R. F. (1969). *Personality and Interpersonal Behavior.* New York: Montréal: Holt, Rinehart and Winston, 561 p.
- Bales, R. F., Cohen, S. B. (1979) *Symlog: A System for the Multiple Level Observation of Groups.* with the assistance of Williamson, S. A., New York: Free Press, 537 p.
- Bardin, L. (1980). *L'analyse de contenu.* Paris, P.U.F., 233 p.
- Beaudoin, A. (1968). Formes et instruments de recherche dans les agences de service social, *Service Social*, 17, (1-2-3), Québec, P.U.L., 27-47.
- Beaudoin, A. (1982). La réalisation de l'évaluation dans la pratique: critères et limites. Lecomte, R. et Ruthman, L.(éds). *Introduction aux méthodes de recherche évaluative.* Québec, Les Presses de l'Université Laval, 155-176.
- Beaudoin, A. (1986). L'insertion de l'évaluation sur système unique dans l'intervention. *Service social*, 35, (1-2), Québec, P.U.L., 52-73.

- Beaudoin, A., Lefrancois, R., Ouellet, F. (1986). Les pratiques évaluatives: enjeux, stratégies et principes. Service social, 35, (1-2), Québec, P.U.L., 188-213.
- Beaudoin, G., Darveau-Fournier, L., Lindsay J., Tessier, L. (1992). Recension des recherches en service social des groupe. Cahiers du service social des groupes, III, Québec, Université Laval, Ecole de Service Social, 85 p.
- Beaudry, J. (1984). L'évaluation de programme. Recherche sociale. Collectif sous la direction de B. Gauthier, Sillery, Québec, P.U.Q., 389-415.
- Bédard, C., Bernard, S., Darveau-Fournier, L. (1985). Le processus d'intervention, Les cahiers du groupe, 3, Québec, Université Laval, École de service social.
- Bédard, M. (1980). Étude de l'évolution d'un groupe de personnes âgées. Service social, 29, (1-2), Québec, P.U.L., 125-151.
- Béliveau, G., Poulin, M., Beaudoin, G. (1987). Les attitudes des intervenants sociaux du Québec face à l'informatisation dans leur milieu de travail. Service Social, 36, (1), Québec, P.U.L., 16-32.
- Berger, J. (1986). L'évaluation en travail social. Actes du colloque national organisé par le C.R.L.E.A.I. et le G.R.C. par Blaie, J.-P., Kurc, A. Université de Nancy II, Presses universitaires de Nancy, 213 p.
- Bernier, D. (1978). La recherche action, aspects historiques et applications aux pratiques du service social. Intervention, 51, 9-15.
- Bernstein, S. (1952). Reading in Group Work. Association Press, Bernstein Ed. Boston University.
- Bernstein, S. (1965). Comportement constructif et destructif, Charte d'évaluation individuelle et en groupe. Service social, 39, (1), Québec, P.U.L..
- Berteau, G. (1987). L'impact d'un projet de prévention de la violence auprès d'enfants de neuf à douze (9 à 12) ans. Québec, Université Laval, Mémoire de maîtrise en service social, École de service sociale, 295 p.
- Besson, C. (1990). Les groupes à court terme. Service social, 39, (1), Québec, P.U.L., 160-167.
- Blake, R. R., Mouton J. S. (1964). The managerial Grid. Houston (Texas) Gulf Publishing, 340 p.

- Blais Grenier, M. S. (1968). Perspective de la recherche dans les agences de service social, Service social, 17, (1-2-3), Québec, P.U.L., 49-64.
- Blais, R. (1986). Comment favoriser la collaboration à l'évaluation des programmes dans les centres locaux de services communautaires? Service social, 35, (1-2), Québec, P.U.L., 33-52.
- Bloom, M., Fisher, J. (1982). Evaluating Practice: Guidelines for the Accountable Professional. Englewood Cliffs, (N. J.), Prentice-Hall, 512 p.
- Boisvert, J.-M., Julien, M. (1991). Prévention de la dépression chez les femmes séparées: élaboration d'un programme et évaluation d'impact. Québec, Conseil québécois de la recherche sociale, 72 p.
- Boisvert, J.M., Comeau, S. (1995). Un ensemble de mesures cliniques. traduit de W.W. Hudson, inédit, 11 p.
- Boivin, A. (1968). Responsabilité du praticien en recherche dans les agences de service social, Service Social, 17, (1-2-3), Québec, P.U.L., 14-26.
- 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. Recueil de textes inédits sur l'utilisation de la recherche en service social, publié sous la direction de A. Rubin et A. Rosenblatt (1984); traduit de l'anglais par R. Auclair et L. Tremblay, Québec, Presses de l'Université Laval, (1984), 251-267.
- Brousseau-Gingras, M. (1988). Effets d'un programme d'intervention de groupe avec approche féministe sur l'estime de soi, l'affirmation de soi et l'état dépressif. Québec, Université Laval, Mémoire de maîtrise en service social, 174 p.
- Brower, M. A., Garvin, C. D. (1989). Design Issues in social Group Work research. Social Work With Groups, 12, (3), 91-102.
- Brower, M. A., Rose, D. S. (1990). The Group Work Research Dilemma 1990. Advance in Group Work Research, N.Y., The Haworth Press, 1-7.
- Brown, A. G. (1984). Community Care Practice Handbook and Aid to Succesfull Social Work. Heinemann Educationnal Books, London, 104 p.
- Brown, A. G. (1986). Groupwork. Second Édition, Addershot, Hants, England, Brookfield. V.T., U.S.A. Gower, 120 p.

- Brown, M. (1989). **Group Work with Oppressed and Vulnerable Populations**. Proceedings of the 11 th Symposium on Social Work with Groups. Montréal, Coordinating Committee of the 11th Annual Symposium, 632-642.
- Bruneau, M., Laflamme, M., Linteau, M.-J. (1986). **Evaluation d'un programme de responsabilisation de jeunes contrevenants**. Service social, 35, (1-2), Québec, P.U.L., 105-125.
- Côté, I. (1990). **La coanimation en travail de groupe: de la théorie à la pratique**. Service social, 39, (3), Québec, P.U.L., 157-170.
- Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L., Boyle, P. (1990). Savoir préparer une recherche, la définir, la structurer, la financer. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Cripton, J., Licker, P., De Groot, L. (1987). **L'influence des ordinateurs et l'intervention clinique en service social**. Service Social, 36, (1), Québec, P.U.L., 68-95.
- Darveau-Fournier, L. (1985). **Bénéficiaire et intervenants, partenaires dans l'amélioration de la qualité de vie: une recherche-action en milieu de soins prolongés**. Service Social, 34, (1), Québec, P.U.L., 30-45.
- Darveau-Fournier, L. (1992). **Notes de cours en intervention de groupe**. Québec, Université Laval, École de Service social.
- Darveau-Fournier, L. (1994). **Discours prononcé à l'occasion des Journées Simone Paré tenues à l'Université Laval, mai 1994**.
- Darveau-Fournier, L., Renaud, C. (1993). **Actes du colloque "Les Journées Simone Paré" 1992, Cahiers du service social des groupes**. V, Québec, Université Laval, Faculté des sciences sociales, École de service social, 117 p.
- Dennis, A. R., Gallupe, R. B. (1993). **A History of Group Support Systems Empirical Research: Lessons Learned and Future Directions**. M. Jessup, J. S. Valacich (Eds.), Group Supports Systems: New Perspectives, New-York: Macmillan, 59-77.
- De Robertis, C., Blanc, B., LeSimple, F., Pascal, H. (1995). Méthodologie de l'intervention en travail social. Paris: Boyard Ed, 9e Édition, 318p.
- De Robertis, C., Pascal, H. (1987). L'intervention collective en travail social: l'action auprès des groupes et des communautés, Paris: Le Centurion, 303p.
- Deslauriers, J.-P. (1987). Les méthodes de la recherche qualitative. (sous la direction de) Sillery: Presses de l'Université du Québec, 153 p.

- Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative: guide pratique. Montréal: McGraw-Hill 142 p.
- Dies, R. R. (1983). Bridging the Gap Between Research and Practice in Group Psychotherapy. Advances in Group Psychotherapy: Integrating Research and Practice. Eds. R. R. Dies and K. R. Mackenzie, New-York, 226 p.
- Dimock, H. G. (1987). Groups: Leadership and Group Development. San Francisco, Jossey-Bass, 213 p.
- Dimock, H. G. (1970). How to Observe Your Group. The Series on Leadership and Growth Development, Montréal, Université Concordia, 24-27. Traduction de Paré, S., (1977), Université Laval, dans Bédard, M., (1980), 148-151.
- Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. Service social, 42, (2), Québec, P.U.L., 7-28.
- Dorval, M. (1991). Analyse d'une intervention de groupe auprès des familles d'accueil pour enfants du CSS de Québec. Essai de maîtrise, Québec, Université Laval, Faculté des sciences sociales, Ecole de service social.
- Dorval, M., Létourneau Leblond, D. (1987). Étude portant sur les motivations des familles d'accueil pour enfants. Centre de services sociaux de Québec, 35 p.
- Duribreux, F. (1988). Informatique et travail social. F. Duribreux, Paris: Syros, Alternatives, 159 p.
- Dutrenit, J. M. (1989). Gestion et Évaluation des Services Sociaux. Paris, Economica Gestion, 340 p.
- Dutrenit, J.-M. (1994). Évaluer un centre social. Paris, L'Harmattan, Coll. Technologie de l'action sociale, 236p.
- Feldman, A. R. (1987). Group Work Knowledge and Research: A two Decade Comparison, Social Work with Groups, 9, (3), N.Y, The Haworth Press, 7-15.
- Fike, D. (1980). Evaluating Group Intervention. Social Work with Groups, 3, (2), 41-50.
- Gagnon, A., Murbach, R. (1986). La recherche sociale au Québec: 1900-1985. Conseil québécois de la recherche sociale, Québec.
- Gallagher, D. E., Alto, P. (1985). Intervention Strategies to Assist Caregivers of Frail Elders: Current Research Status and Future Research Directions. Annual Review of Gerontology and Geriatrics, 5, 249-282.

- Garland, J. A., Jones, H. E., Kolodny, R. L. (1973). A model for Stages in the Development of Social Work Groups, Explorations in Group Work, Bernstein Ed. Boston University School of Social Work. 12-53. Résumé et adaptation par Bédard, C. (1983). Les étapes de développement du groupe. Cahier du groupe, 3, Québec, Université Laval, Ecole de service social, 45-51.
- Garvin, C. (1988). Contemporary Group Work. Englewood Cliffs, (N. J.), Prentice-Hall, 306 p.
- Garvin, C. (1987). Group Theory and Research. Encyclopedia of Social Work, Washington, NASW, 682-696.
- Gauthier, B. (1982). Méta-évaluation en affaires sociales: Analyse de cent cas de recherches évaluatives. Québec, Conseil Québécois de la recherche sociale.
- Gauthier, B. (1984). Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données. Québec: Presses de l'Université du Québec, 535 p.
- Gauthier, F. (1987). La recherche sociale effectuée en lien avec les milieux de pratique et d'intervention: conditions favorables à sa réalisation. Quatre études de cas. En collaboration avec P. Leblanc et M.-N. L'Heureux. Québec, Conseil québécois de la recherche sociale, 103 p.
- Gibbard Graham, S. (1974). Analysis of Groups: Contributions to Theory, Research, and Practice. S. G. Gibbard., J. J. Hartman and R. D. Mann editors, San Francisco, 444 p.
- Gill, S.-J., Schumaker, J.-A. (1987). The Role of the Group Worker in Program Evaluation. Journal for Specialists in Group Work, 12, (1), 43-48.
- Glisson, C. (1987). The Group versus the Individual as the Unit of Analysis in Small Group Research, Social Work with Groups, 9, (3), N.-Y, 15-30.
- Golembiewski, R. (1962). The Small Group: An Analysis of Research Concepts and Operations. Chicago and London, The University of Chicago Press.
- Gonzalez, M. R. (1982). A Generic Framework for Group Assessment, Patterns in the Mosaic - Proceedings 1982. Fourth Annual Symposium for the Advancement of Social Work with Groups, Toronto, N. Lang et C. Marshall (eds), 509-524.
- Grawitz, M. (1984). Méthodes des sciences sociales. M. Grawitz, 6e éd., Paris, Dalloz, 1073 p.
- Grinnel, R. Jr. (1988). Social Work Research and Evaluation. Itasca, Peacock.

- Hare, A. P. (1976). Handbook of Small Group Research, 2nd ed. New-York, The Free Press, 781 p.
- Hare, A. P., al. (1994). Small Book Research: A Handbook. Norwood, N. J., Ablex Pub, 570 p.
- Hartford, M. (1971). Groups in Social Work: Application of Small Group Theory and Research to Social Work Practice, New York, Columbia University Press.
- Hayes, S. C. (1981). Single-Case Design and Empirical Clinical Practice. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 49, (2), 193-211.
- Hemphill, J. K. (1967). Group Dimensions: A Manuel for Their Measurement. Ohio: Bureau of Business Research, 57 p.
- Home, A. (1994). Réussir l'intervention de groupe malgré un contexte difficile: mission impossible? Cahiers du service social des groupes. IX. Québec, École de Service social, Université Laval, 127-41.
- Home, A., Darveau-Fournier, L. (1980). La spécificité du service social des groupes. Service social, 29, (1-2), Québec, P.U.L., 16-32.
- Home, A., Darveau-Fournier, L. (1981). La pratique du service social des groupes au Québec. Rapport final de l'étude: "Utilisation des groupes en service social dans la région 03". Québec, Laboratoire de recherche en service social, Université Laval.
- Hopmeyer, E. (1990). Entraide et service social des groupes. Service social, 39, (1), Québec, P.U.L., 64-74.
- Huberman, M. (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle: vers un mode d'emploi. Séparat-Abdruck aus Bildungs Forschung und Bildungspaxis, Klett, Balmer Verlag, Heft, 4, (2), 141-142.
- Hudson, W. W. (1982). The Clinical Measurement Package: A field Manual. Homewood, Illinois, Dorsey Press, 159 p.
- Hull, G.-H. (1986). Measuring Group Work Skills: The Group Incidents Questionnaire, Indian Journal of Social Work, 47,(2), 111-115.
- Hurtubise, Y., Racine, S. (1994). Une expérience d'utilisation de l'informatique en recherche qualitative. Série: Outils de recherche, Québec, Université Laval, Faculté des sciences sociales, Laboratoire de recherche, École de service social, 17 p.
- Iversen, G. R. (1991). Contextual Analysis. Newbury Park, Californie: Sage Publications. 84 p.

- Lacroix, L. (1976). La situation problématique de la recherche dans les Centres de Services sociaux et ses orientations possibles. Service social, 25, (1-2), Québec, P.U.L., 2-3.
- Laflamme, M. K. (1987). Support des méthodes qualitatives dans l'évaluation de programme. Centre de Services Sociaux de Québec, Québec.
- La Haye, M., Lefrançois, R. (1982). Répertoire de la recherche sociale au Québec, 1975-1981. Sherbrooke.
- Lalande-Gendreau, C., Turgeon-Krawczuk, F. (1987). Un logiciel d'intervention psychosociale, pourquoi pas? Service Social, 36, (1), Québec, P.U.L., 96-111.
- Lecomte, R., Rutman, L. (1982). Introduction aux méthodes de recherche évaluative. Québec, Presses de l'Université Laval, 187 p.
- Lefrançois, R. (1991). Dictionnaire de la recherche scientifique. Québec, Lennoxville: Les éditions Némésis, 220 p.
- Le Poultrier, F. (1990). Recherches évaluatives en travail social, Presses universitaires de Grenoble, 18 p.
- Létourneau, J. (1989). Le coffre à outils du chercheur débutant, Toronto: Oxford University Press, 227 p.
- Lévesque, J., Mayer, R. (1994). L'État-providence à bout de souffle. Intervention, 98, 33-41.
- Levitt, J. L., Reid, W. J. (1981). Rapid Assessment Instruments in Social Work Practice. Social Work Research and Abstract, 17, (1), 13-20.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1989). Fourth Generation Evaluation. Newbury Park.
- Lindsay, J., Ngo Nkouth, B. (1996). Bibliographie sur l'intervention de groupe 1991-1995. Cahiers du service social des groupes, XIII, Québec, Université Laval, École de service social. 16 p.
- Lindsay, J. (1990). Le service social des groupes: vers l'an 2000. Intervention, 85, 4-10.
- Lindsay, J., Darveau, L., Thibault, C. (1991). Guide du Laboratoire. Québec, Université Laval, École de service social, 52 p.
- Mackenzie, K. R., Dies R. R. (1982). The Core Battery Clinical Outcome Result. N.-Y. American Group Psychotherapy Association.

- Mailhot, G. B. (1968). Phases d'évolution d'un groupe de travail. Dynamique et genèse des groupes. Paris, Éditions de l'EPI, 183-186.
- Malo, J. (1995). Les évaluations psychosociales: un regard évaluatif. Intervention, 100, 51-60.
- Masse, J. M. (1981). L'évaluation: une composante du processus de consultation, Revue québécoise de psychologie, 2, (3), 140-153.
- Mayer, R., Ouellet, F. (1991). Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux. Boucherville (Qué.) Gaétan Morin éditeur, 537 p.
- Merrit, R. E. (1977). The Group Leader's Handbook: Ressources, Techniques and Survival Skills, R. E. Merrit Jr. & Donald D. Walley, Champaign, Illinois, Research Press so.
- Middleman, R. R. (1990). Habiletés propres au travail avec le groupe comme entité. Service social, 39, (1), Québec, P.U.L., 151-159.
- Middleman, R. R., Goldberg, G. (1987). Social Work Practice With Groups. Encyclopedia of Social Work. New York, NASW, 714-729.
- Molidor, C. E., Tolman, M. R. (1994). A Decade of Social Group Work Research: Trends in Methodology, Theorie and Program Development. Research on Social Work Practice, 4, (2), 142-153.
- Moreno, J. L. (1954). Les fondements de la sociométrie. Paris, P.U.F..
- Moos, R. H. (1974). Evaluating Treatment Environments: A Social Psychological Approach. New York: J. Wiley, 388 p.
- Nadeau, M.-A., Voyer J.-P. (1983). Comment préparer un projet de recherche, Monographie en mesure et évaluation, 2, (2), Département de mesure et évaluation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec.
- Naisbitt, J., Aburgene, P. (1990). Méga tendances, 1990-2000: ce qui va changer. J. Naisbitt et P. Aburdene; traduit de l'américain par L. Gentil, Paris, First, 323 p.
- Northern, H. (1969). Social Work with Groups. New-York: Columbia University Press.
- O' Hare, M.-T. (1991). Integrating Research and Practice, Social Work, 36, (3), 220-223.

- Ouellet, A. (1993). La phase pré-groupe. Expérimentation de la variable "l'entrevue pré-groupe" pour mesurer l'impact auprès de deux groupes de parents-adolescent(es) en difficulté. Essai de maîtrise, Québec, Université Laval, Faculté des sciences sociales, École de service social.
- Ouellet, A. (1994). Processus de recherche: une introduction à la méthodologie de recherche. A. Ouellet, 2e éd., Sainte-Foy (Qué.), Presses de l'Université du Québec, 276 p.
- Ouellet-Dubé, F. (1981). L'évaluation au service de la pédagogie, Service social, 30 ,(3), Québec, P.U.L., 52-71.
- Ouellet-Dubé, F. (1979). Recherche ou pratique: qui gagne ? Service social, 28, (2-3), Québec, P.U.L., 5-14.
- Ouellet, F. (1989). Évaluer pour représenter sa pratique: un défi plutôt qu'un alibi. Proceedings 1989 -Actes du 11^e symposium, Association pour l'avancement du service social des groupes, Montréal, 1303-1330.
- Ouellet, F., Lampron, C. (1987). Bilan des évaluations portant sur les services sociaux, Commission d'enquête sur les services de santé et les services sociaux, Synthèse critique, 43, Québec, Les Publications du Québec, 91 p.
- Paine, A.L., Suarez-Balcazar, Y., Fawcett, S. B., Borck-Jameson, L. (1992). Supportive transactions: their measurement and enhancement in two mutual-aid groups. Journal of Community Psychology, 20, 163-180.
- Paquet-Deehy, A., Home, A., Hopmeyer, E., Kislowicz, L. (1983). Étude comparative du service social des groupes à Montréal et à Québec. Service social, 32, (1-2), Québec, P.U.L., 156-169.
- Paquet, M. (1990). L'aide aux personnes soutien de personne âgées en perte d'autonomie: l'intervention de groupe, une alternative? Présentation d'un projet de recherche dans la région de Lanaudière. Santé mentale au Québec, 15, (1), 246-249.
- Paquet, M. (1991). L'intervention de groupe: une stratégie d'aide valable pour les personnes soutien de personnes âgées. Intervention, 90, 63-71.
- Paré, S. (1980). Le petit groupe hier et aujourd'hui à Québec. Service social, 29, (1-2), Québec, P.U.L..
- Pfeiffer, W., Jones, J.E. (1984). Phénomènes de groupe. Traduit de l'américain par M. Bonneau, Québec: Actualisation éditeur, 1054 p.

- Pichette-Lanciault, C. (1985). Identifier ses besoins et y répondre: un groupe en oncologie. Le travail social et la santé au Québec. Emond, M., Lindsay, J., Perrault, C. (eds), Brossard, Behaviora, 357-363.
- Plante, J. (1986). L'évaluation institutionnelle: d'une pensée qui évolue à un modèle qui s'élabore. Recherche-Action-Évaluation, Numéro spécial de Service social, 35, (1-2), Québec, P.U.L., 74-90.
- Poulin, M (1987). L'informatisation dans les services sociaux...à un tournant. Service social, 36, (1), Québec, P.U.L., 9-13.
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1988). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris, Ed. Dunault.
- Raider, M. C. (1987). A Service Delivery-Focused Approach to Evaluation of Group Work Intervention in Residential Agencies. Residential Treatment for Children and Youth, 4, 83-92.
- Renaud, C. (1996). Les interventions de groupe qui utilisent l'aide mutuelle: revue et analyse des recherches évaluatives de 1989 à 1994. Sous la direction de Lise Tessier, Cahiers du service social des groupes, XI, Québec, Université Laval, Ecole de service social. 74 p.
- Renaud, G. (1990). Travail social, crise de la modernité et post-modernité. Revue canadienne de service social, 7, (1), 27-48.
- Rinfret-Raynor, M., Larouche, G., Pâquet-Deehy, A. (1986). La recherche évaluative au profit de la pratique. Service social, 35, (1-2), Québec, P.U.L., 141-157.
- Roberts, L. J., Luke, D.A., Pappaport, J., Seidman, E., Toro, P. A., Reischl, T.M. (1991). Charting uncharted terrain: a behavioral observation system for mutual help groups. American Journal of Community Psychology, 19, (5), 715-737.
- Rose, D. S. (1981). Assessment in Groups. Social Work Research and Abstracts, 17, (1), 29-37.
- Rose, D. S., Edleson, J. L. (1988). Working with Children and Adolescents in Groups. San Francisco, London: Jossey-Bass, 372 p.
- Rose, D. S. (1990). Working with Adults in Group. San Francisco, London: Jossey-Bass, with Tolman, R. M., 360 p.

- Rose, D. S., Tolman R., Tallant, S., Sybramanian K. (1987). A Multimethod Group Approach: Program Development Research. Research in Social GroupWork, 9, (3), New York, The Haworth Press, 72-85.
- Rose, D. S. (1977). Group Therapy: A Behavioral Approach. Englewood Cliffs, (N. J.), Prentice-Hall.
- Rosenthal, R. (1991). Meta-analytic Procedures for Social Research. R. Rosenthal. Revised edition, Newbury Park, Sage Publications, 155 p.
- Rossi, P. H., Berk, R. A. (1981). An Overview of Evaluation Strategies and Procedures. Human Organization, 40, (4), 287-299.
- Rossi, P. H., Freeman, H. E., Wright, S. R. (1982). Evaluation. A Systématique Approach. Second édition, Beverly Hills, Sage.
- Rothman, J. (1980). Using Research in Organization. Beverly Hills, Sage. 61-64.
- Rubin, A., Rosenblatt, A. (1984). Recueil de textes inédits sur l'utilisation de la recherche en service social. Sous la direction de A. Rubin et A. Rosenblatt; traduit de l'anglais par R. Auclair et L. Tremblay. Presse de l'Université Laval, Québec, 420 p.
- Rutman, L. (1982). Planification d'une étude évaluative. Introduction aux méthodes de recherche évaluatives. R. Lecomte et L. Rutman Eds., P.U.L., Québec.
- Saint-Arnaud, Y. (1977). Le groupe optimal: grilles d'analyse théoriques et pratiques du groupe restreint. Yves St-Arnaud, Montréal, Editions du Centre interdisciplinaire de Montréal, 117 p.
- Saint-Jacques, M.-C., Ouellet, F., Lindsay, J. (1994). L'alliance de l'évaluation et de la pratique en service social des groupes. Cahiers du service social des groupes, VII. École de service social, Faculté des sciences sociales, Université Laval. Québec.
- Schultz, G. B. (1988). Communicating in the Small Group. Theory and Practice. New-York, Harper Collins, 270 p.
- Schwartz, W. (1971). L'utilisation des groupes en service social. The Practice of Group Work. New-York and London, Columbian University Press, traduit par D. Taillefer.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. Perspective of Curriculum Evaluation, R. W. Tyler, R. W. Gagné, M. Scriven. Monograph Series on Curriculum Evaluation, (1), 39-83.
- Scriven, M. (1991). Evaluation Thesaurus. Newbury Park, Sage.

- Selltiz, C., Wrightsman I. S., Cook, S. W. (1977). Les méthodes de recherches en sciences sociales. Montréal, Editions H.R. W., -606 p.
- Shulman, L. (1992). The Skills of Helping Individuals and Groups. Itasca, Ill.: Peacock Publisher Troisième édition, 365 p.
- Shulman, L. (1976). Une technique de travail social avec les groupes: le modèle de médiation. Éd. E.S.F., Paris.
- Shulman, L. (1981). Identifying, Measuring, and Teaching Helping Skills, Canadian Association of Schools of Social Work, New York.
- Steinberg, D. M (1993). Some Findings from a Study of the Impacts of Goups Work Education. Social Work.
- Sundel, M., Radin, N., Churchill, S. R. (1974). Diagnosis in Group Work. Individual Change Through Small Groups. Glasser,R., Sarri, R., Vinter,R. (Eds). New-York Press.
- Tallant, S. H. (1987). Meta-Analysis: Statistical Considerations and Applications in Small Group Treatment Research. Research in Social Work with Groups, 9, (3), New York, The Haworth Press, 43-52.
- Thyer, B. A. (1993). Social Work Theory and Practice Research: The Approach of Logical Positivism. Social Work & Sciences Review, 4, (1), 5-26.
- Toseland, W. R., Rossiter, C. M., Labrecque, M. S. (1989). The Effectiveness of Two Kinds of Support Groups for Caregivers. Social Service Review, 63, (3), 415-433.
- Toseland, W. R., Rivas, R. F. (1984). An Introduction to Group Work Practice. New-York: Macmillan Publishing Company, 385 p.
- Toseland, W.-R., Rossiter, L., Labrecque, M. (1989). The Effectiveness of Peer-led and Professionaly Led Groups to Support Family Caregivers, The Gerontologist, 29, (4), 465-471.
- Toseland, W.-R., Rossiter, C. (1989). Group Interventions to Support Family Caregivers: A Review and Analyses, The Gerontologist, 29, (4), 438-448.
- Toseland, W.-R., Siporin M., Gazda G.-M., Mackenzie K.-R. (1986). When to Recommend Group Treatment: A Review of the Clinical and the Research Litterature, International Journal of Group Psychotherapy, 36, (2), 171-201.
- Trecker, B. H., Stumph, J. (1971). Some Suggested Criteria for Use in Evaluating Organizations Providing Social Welfare Services. Miméographed.

- Trecker, B. H. (1972). Social Group Work, Principles and Practice. New-York, Association Press, 350 p.
- Tremblay, M.-A. (1968). Initiation à la recherche dans les sciences humaines. Toronto, McGraw Hill éditeurs, 425 p.
- Tremblay, Y., Home, A. (1990). Groupe et prévention de l'agression chez les jeunes en milieu scolaire. Service social, 39, (1), Québec, P.U.L. 114-138.
- Tripodi, T. (1983). Evaluative Research for Social Workers. Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-Hall, 180 p.
- Turcotte, D. (1994). Les pratiques actuelles en Service Social des Groupes, Cahier du service social des groupes. IX, avec la collaboration de Fournier, J.-R., Québec, Université Laval, Faculté des sciences sociales, Ecole de service social, 275 p.
- Turgeon-Krawczuk, F. (1991). Un logiciel interactif en service social: effets sur les parents d'enfants atteints d'une maladie chronique. Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, Faculté des sciences sociales, Ecole de service social, 267p.
- Uribe, I., Néliste, C. (1994). Équipes multidisciplinaires et formes d'évaluation psychosociale en psychiatrie adulte: une perspective d'analyse. Intervention, 98, 73-84.
- Walacich, J.-F., George, J.-F., Nunamaker, J.-F. (1994). Physical Proximity Effects on Computer-Mediated Group Idea Generation. Small Group Research, 25, (1), 83-104.
- Walsh, R., Richardson, M.-A., Cardey, M. (1991). Structured Fantasy Approaches to Children's Group Therapy. Social Work With Groups, 14, (1), 57-71.
- Whitney, D., Rose S.-D. (1989). The Effect of Process and Structured Content on Outcome in Stress Management Groups. Journal of Social Service Research, 13, (2), 89-104.
- Wickham, E., Cowan, B. (1986). Group Treatment: Integration of Theory and Practice. Ontario, 114 p.
- Wile, D.-B. (1972). Nonresearch uses of the group leadership questionnaire (G.T.Q.C.). The 1972 Annual Handbook for the Group Facilitators. Eds. J.E. Jones and Pfeiffer. LaJolla, CA: University Associates.
- Whitaker, D. (1975). Some Conditions for Effective Works with Groups. British Journal of Social Work, 5, (4), 423-440.

- Wodarski, J. (1981). The Role of Research in Clinical Practice: A Practical Approach for the Human Services. Maryland, University Park Press, 198 p.
- Zuniga, R.-B. (1986). Évaluateurs, chercheurs et travailleurs sociaux. Service social, 35, (1-2), Québec, P.U.L., 15-32.
- Zuniga, R.-B. (1985). Logique de la recherche et logique de l'intervention. Revue Canadienne de Service social, 85, 171-184.
- Zuniga, R.-B. (1994). L'évaluation dans l'action. Planifier et évaluer l'action sociale. Montréal, Coll. Intervenir, Presses de l'Université de Montréal.

ANNEXES

ANNEXE A
CADRE DE RÉFÉRENCE

Dimensions étudiées par les auteurs et celles que j'ai retenues pour la présente recherche.

Dimensions étudiées	Auteurs*				
	1	2	3	4	5
Clientèles touchées	X	X	X	X	X
Nombre de sujets	X		X		
Types de groupe	X		X	X	X
Données sur l'intervenante		X	X	X	X
Présence de l'évaluation			X	X	X
Mode d'évaluation et devis	X	X	X	X	X
Personnes impliquées dans l'évaluation			X		X
Moments de l'évaluation			X	X	X
Suites ou groupe			X	X	
Dimensions d'analyse	X		X	X	X
Instruments d'évaluation	X	X		X	X
Résultats de l'évaluation	X				

- * 1- Beaudoin, Darveau-Fournier, Lindsay et Tessier (1992) Recension d'écrits.
 2- Tolman et Molidor (1994) Recension d'écrits.
 3- Home et Darveau-Fournier (1981) Recherche.
 4- Turcotte (1994) Recherche.
 5- Létourneau (1999) Recherche.

ANNEXE B

DEVIS

La recherche porte sur la pratique d'évaluation auprès d'intervenantes utilisant la méthode de service social des groupes. L'entrevue semi-structurée est utilisée pour recueillir des données qualitatives et quantitatives permettant de répondre aux deux questions de recherches.

1. Quelles sont les caractéristiques des pratiques d'évaluation en service social des groupes?

Dimensions explorées avec une analyse mixte (inductive et déductive).

- Les types d'évaluation.
- Les acteurs impliqués.
- Les objectifs visés.
- Les dimensions évaluées.
- Les instruments utilisés.
- Les rôles de l'intervenant.
- L'utilisation des résultats.

2. Quelles sont les difficultés rencontrées face à l'évaluation et les moyens utilisés pour les contrer?

Difficultés et moyens explorées avec une analyse inductive.

Autres moyens explorées avec une analyse déductive.

- L'utilisation de la recherche.
- L'utilisation de l'informatique.

3. Autres considérations concernant l'évaluation.

Dimensions explorées avec une analyse déductive.

Auteurs : Beaudoin, Béliveau et Poulin; Brown; Darveau-Fournier et Home; Garvin; Lindsay; Ouellet; Toseland & Rivas; Turgeon-Krawczuk; Trecker; Zuniga.

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE

BLOC I : IDENTIFICATION

NOM : NUMÉRO DE L'ENTREVUE :
 DATE : DURÉE DE L'ENTRETIEN :

FORMATION :

EXPÉRIENCE : Nombre d'années : Nombre de groupe animés :

TYPE DE GROUPE : Réadaptation :
 Réciprocité (modèle du courant central) :
 À buts sociaux :
 Autre :

CARACTÉRISTIQUES DE LA CLIENTÈLE ET PROBLÉMATIQUE :

MILIEU DE PRATIQUE:

BLOC II : LES CARACTÉRISTIQUES DE LA PRATIQUE D'ÉVALUATION.

- 1 : Décrivez-moi en quelques mots votre expérience en service social des groupes ainsi que votre pratique d'évaluation.
- 2 : À quel(s) moment(s) de votre intervention en effectuez-vous l'évaluation et comment procédez-vous?
- 3 : Quelles personnes impliquez-vous dans l'évaluation et quel(s) rôle(s) y jouent-elles?
- 4 : Quels objectifs visez-vous dans votre évaluation?
- 5 : Quels aspects, dimensions évaluez-vous?
- 6 : Quels moyens et instruments utilisez-vous?
 Pouvez-vous m'en laisser une copie?

- 7 : **Que faites-vous des résultats de votre évaluation, avec qui les partagez-vous, dans quels buts? Sous quelle forme les présentez-vous?**
- 8 : **Quels rôles jouez-vous en tant qu'intervenante dans le processus d'évaluation?**
- 9 : **Quelles difficultés rencontrez-vous face à l'évaluation et quels moyens utilisez-vous pour les contrer?**
- 10 : **Quelles sont les ressources mises à votre disposition pour l'évaluation?**
- 11 : **Utilisez-vous des résultats des recherches pour éclairer votre pratique?**
Si oui, qu'est-ce que vous en retirez?
Si non, pour quelles raisons?
- 12 : **Utilisez-vous l'informatique pour évaluer votre intervention?**
Seriez-vous intéressée à en faire usage dans votre évaluation?

Avez-vous des commentaires à ajouter?

Remerciements et précisions concernant le bloc I: (Données d'identification).

ANNEXE D**LETTRE DE PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE**

Lévis, le 16 janvier 1995.

Nom
Adresse

Bonjour,

Je suis étudiante à l'Université Laval au programme de maîtrise en service social. J'effectue, dans ce cadre, une recherche sur les pratiques d'évaluation en service social des groupes.

Vous avez participé, au cours de 1994, à une étude, du professeur Daniel Turcotte de l'École de service social, portant sur l'intervention de groupe. Comme vous avez mentionné que vous procédez à l'évaluation de vos interventions auprès des groupes, je me permets de solliciter votre collaboration.

Vous m'obligeriez beaucoup en acceptant de m'accorder une entrevue d'une durée de 30 minutes, soit par téléphone ou en personne, à l'heure et à l'endroit qui vous conviendraient.

Je vous contacterai en février pour vérifier votre accord et s'il y a lieu, fixer les modalités de l'entrevue. Votre participation est très importante pour l'atteinte de mes objectifs d'étude et pour l'avancement des pratiques en service social des groupes.

Je vous remercie de l'attention portée à ma demande.

Diane Létourneau Leblond, t.s
Étudiante à l'Université Laval et Intervenante en S.S.G
Lévis (Québec)
833-2972

DLL/dll

ANNEXE E
LETTRE DE REMERCIEMENTS

Lévis, le 25 juin 1995.

Nom
Adresse

Bonjour,

Je viens vous remercier pour la précieuse collaboration que vous m'avez apportée en acceptant de m'accorder une entrevue dans le cadre de ma recherche portant sur:

“LES PRATIQUES D'ÉVALUATION EN SERVICE SOCIAL DES GROUPES”

La richesse de vos commentaires ainsi que votre expérience en service social des groupes m'ont permis de mieux connaître certaines des caractéristiques des pratiques d'évaluation et permettront sans aucun doute à d'autres comme moi de démystifier l'évaluation en service social des groupes.

Je vous invite à lire les résultats de cette recherche dans le mémoire qui sera déposé dans les prochains mois au centre de documentation du département de service social à l'Université Laval.

Diane Létourneau Leblond
Etudiante à l'Université Laval
Tél.: Rés.: 833-2972
Bur.: 835-7121 ext.: 3149

DLL/dll

ANNEXE F

GRILLE DE COLLECTE DES DONNÉES

1. LES PERSONNES IMPLIQUÉES FACE À L'ÉVALUATION

L'intervenante	L'organisme	Les membres	Observateurs internes ou externes
----------------	-------------	-------------	--------------------------------------

2. LES TYPES D'ÉVALUATION SELON LES ÉTAPES DE L'INTERVENTION

Avant l'intervention (pré-groupe)	Phase de travail (début-milieu-fin de l'intervention)	Après l'intervention	Post-intervention
Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation sommative	Évaluation de l'efficacité de l'efficience, d'impact

3. LES DIMENSIONS ÉVALUÉES

L'individu	Le groupe	L'intervenante	L'environnement	L'expérience globale
------------	-----------	----------------	-----------------	-------------------------

4. LES INSTRUMENTS UTILISÉS POUR MESURER CHACUNE DES DIMENSIONS

L'individu	Le groupe	L'intervenante	L'environnement	L'expérience globale
------------	-----------	----------------	-----------------	-------------------------

5. LES RÔLES DE L'INTERVENANTE FACE À L'ÉVALUATION SELON LES ÉTAPES DE L'INTERVENTION

Avant l'intervention (pré-groupe)	Phase de travail (début-milieu-fin de l'intervention)	Après l'intervention	Post intervention
-----------------------------------	---	----------------------	-------------------

6. LES UTILISATEURS DE L'ÉVALUATION

Les membres	L'intervenante	L'organisme	Autres
-------------	----------------	-------------	--------

7. LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES FACE À L'ÉVALUATION ET LES MOYENS UTILISÉS POUR LES CONTRER

(Catégories déduites du matériel).

8. L'UTILISATION DE LA RECHERCHE

Utilisation de devis de recherche : OUI NON

Utilisation des résultats de recherches existantes : OUI NON

9. L'UTILISATION DE L'INFORMATIQUE

L'utilise pour évaluer

Ne l'utilise pas.

D'accord pour son utilisation

Contre son utilisation.

10. AUTRES CONSIDÉRATIONS SOULEVÉES FACE À L'ÉVALUATION

ANNEXE G
DONNÉES D'IDENTIFICATION

Variables		Répondantes										Total /10
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Sexe	Femme	5	5	5	5	5		5	5	5	5	9
	Homme						6					1
Formation en service social	Bach.	7	7	7	7	7	7	7	7	7		9
	Maîtrise					8		8			8	3
Nombre d'années d'expérience	Moins de 15					9		9				2
	Plus de 15	10	10	10	10		10		10	10	10	8
Nombre de groupes animés	Moins de 10											0
	Plus de 10	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	10
Approches utilisées	Réadaptation			13	13				13			3
	Courant central	14	14	14	14	14	14	14		14	14	9
	À buts sociaux											0
Clientèles	Enfants, ado.			16		16		16		16	16	5
	Adultes				17		17	17		17		4
	Familles	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	10
	Personnes âgées											0
Milieux de pratique	CJ	20	20									2
	CLSC			21	21	21	21	21		21	21	7
	CR								22			1
Type d'animation	TS - TS	23	23	23	23	23	23	23	23		23	9
	TS - autres	24			24	24			24	24		5
	TS seule					25					25	2