

Compte rendu

Ouvrages recensés :

Recueil de textes inédits sur l'utilisation de la recherche en service social, par Allen Rubin et Aaron Rosenblatt (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1984, 420 pages.

Enseignement de la recherche en service social, par Robert W. Weinback et Allen Rubin (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1985, 171 pages.

Utilisation de la recherche dans l'enseignement du service social, par Scott Briar, Harold Weissman et Allen Rubin, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1983, 171 pages.

par Jean-Pierre Deslauriers

Service social, vol. 35, n° 1-2, 1986, p. 264-272.

Pour citer ce compte rendu, utiliser l'adresse suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/706307ar>

DOI: 10.7202/706307ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

systématique de la situation dans son ensemble. Cette analyse précède et garantit, jusqu'à un certain point, la valeur de l'intervention qui sera éventuellement réalisée dans le milieu par le praticien. Un problème d'intervention mal compris ou mal saisi dans toute sa réalité risque de suggérer des interventions inefficaces et quelquefois fort dangereuses pour la vie des personnes impliquées.

Avant d'effectuer une intervention ou de suggérer une solution susceptible d'améliorer la situation, il est vital que le praticien possède des informations claires et significatives lui permettant d'avoir une idée exacte de la situation ou des problèmes en cause. Ce n'est vraisemblablement qu'après cette étape qu'il pourra être en mesure d'identifier les ressources requises pour intervenir dans le milieu. C'est donc au niveau de la cueillette de ces données et de leur interprétation que se conçoit la recherche appliquée aux problèmes sociaux. Dans cette optique, on peut la définir comme une méthode rigoureuse pour recueillir et interpréter l'information de façon à s'assurer, le plus possible, de la qualité des interventions ultérieures. La recherche correspond essentiellement à un processus en trois étapes : préciser la question ou l'objet de recherche, recueillir l'information pertinente à la recherche, et l'interpréter de façon à répondre précisément à la question ou au problème soulevé.

Dans le présent travail, la cueillette des données a été effectuée au moyen d'entrevues semi-dirigées, auprès de personnes ressources impliquées dans le champ de la réadaptation des jeunes toxicomanes, ce qui a fourni le matériel nécessaire à l'utilisation de la technique Delphi pour recueillir les informations et systématiser les opinions des experts consultés. À cela, s'est ajoutée une recension des publications dans le domaine de la toxicomanie.

Cette recherche-action spécifique est un outil précieux pour les praticiens qui interviennent auprès des jeunes toxicomanes avec l'intention de les impliquer dans la solution de leurs problèmes.

René AUCLAIR

*École de service social,
Université Laval.*

Recueil de textes inédits sur l'utilisation de la recherche en service social, par Allen RUBIN et Aaron ROSENBLATT (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1984, 420 pages.

Enseignement de la recherche en service social, par Robert W. WEINBACK et Allen RUBIN (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1985, 171 pages.

Utilisation de la recherche dans l'enseignement du service social, par Scott BRIAR, Harold WEISSMAN et Allen RUBIN, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1983, 171 pages.

La formation à la recherche est une vieille histoire en service social. En 1962, la *National Association of Social Workers* des États-Unis convoque une

conférence pour discuter de la définition et de la structuration des connaissances. Depuis cette date, même si le sujet a continué d'attirer l'attention, plusieurs ont eu à la fois l'impression que la recherche, loin de progresser, reculait et, en même temps, qu'il devenait urgent de resserrer les liens entre celle-ci et l'intervention en service social. Pour alimenter la discussion, le *Conseil on Social Work Education* lança, en 1976, un projet qui devait durer quatre ans, et qui visait à analyser la question de l'utilisation de la recherche dans l'enseignement du service social, à identifier les obstacles et à émettre des recommandations pour corriger la situation.

Le coup d'envoi fut donné par un congrès qui s'est tenu à la Nouvelle-Orléans en octobre 1977 : cette rencontre rassembla praticien(ne)s, universitaires, chercheur(euse)s, professeur(e)s qui traitèrent de l'emploi de la recherche, tant dans l'enseignement que dans la pratique elle-même. Les échanges donnèrent lieu, deux ans plus tard, à la publication d'un recueil rassemblé par Rubin et Rosenblatt. Entre juin 1979 et février 1980, le *Council* organisa quatre forums régionaux où furent débattues des conclusions du congrès de la Nouvelle-Orléans. Ces réunions menèrent, en 1980, à la parution d'un livre touchant la pédagogie et l'enseignement de la recherche en service social, sous la direction de Weinback et Rubin. Publié également en 1980, l'ouvrage de Briar, Weissman et Rubin représente la conclusion des travaux entrepris depuis le début du projet.

René Auclair, professeur à l'École de service social de l'Université Laval, assisté de Louise Tremblay, diplômée de la même École, se sont attaqués à la tâche de traduire ces volumes en français. Il en est sorti un ouvrage de lecture agréable et accessible à toutes les personnes intéressées par le sujet. Compte tenu des délais qu'entraîne toute entreprise de traduction et d'impression, il est heureux que le public ait eu en main si rapidement des documents d'un tel intérêt.

Il n'est pas facile de rédiger la recension d'une telle publication. Les présentations offrent une grande variété : les unes sont de tournure plus générale alors que les autres offrent des suggestions pratiques ; d'autres présentent une orientation plus philosophique de la recherche et voisinent des articles plus empiriques, voire anecdotiques ; les textes théoriques alternent avec les études de cas, les résultats de recherches et la relation d'expériences concrètes. Une telle diversité fait le charme de ces recueils en même temps qu'il devient difficile de rendre justice aux auteurs tellement ils diffèrent les uns des autres et parfois même se contredisent. Cependant, il me semble que, malgré tout, certaines lignes de force se dégagent de ces délibérations, et j'essaierai de les faire ressortir.

Tout d'abord, doit-on faire de la recherche en service social ? Redoutable question qui date des débuts de la discipline alors que les réformateurs s'opposaient aux scientifiques sociaux, rejets d'une même famille qui ont fini par emprunter des voies différentes tout en poursuivant des objectifs semblables. Certes, en théorie et en apparence, tous et toutes s'accordent à dire que, sans recherche autonome, toute discipline est condamnée au dépérissement, mais plusieurs s'entendent aussi pour avancer, qu'en pratique, le service social

produit peu de recherches de son cru. Est-il alors condamné à attendre que d'autres branches de la connaissance s'occupent de cette nécessaire théorisation ? Ou à devenir une sorte d'ingénieur social à la remorque des autres disciplines sociales ? Car la recherche se voit attribuer la portion congrue : les chercheurs sont peu nombreux ; à choisir entre la recherche et l'intervention, la décision est vite prise. Cependant, après avoir identifié les difficultés, la plupart des auteurs se mettent d'accord pour constater que, si l'intégration de la recherche et de la pratique n'a pas progressé comme on s'y attendait, ce point demeure d'une cruciale importance. Dès lors, que peut-on faire ?

Cette question soulève aussi celle de la formation : comment ont été formées les praticiennes d'aujourd'hui, et les étudiantes d'hier ? Tout n'est pas qu'un objet de recherche toutefois. Il faut remonter plus loin et réfléchir à l'image que les étudiant(e)s avaient de la profession avant de commencer leurs études, image que les professeur(e)s ne sont pas loin de partager. Certes, le service social est plus près des problèmes humains que plusieurs autres disciplines ; il a accès à une source de données que plusieurs autres lui envient. Dans l'esprit du grand public, quand ce n'est pas dans l'esprit des travailleurs sociaux eux-mêmes, le service social se flatte de traiter directement avec les personnes, de les aider concrètement. On valorise ce contact direct plutôt que les connaissances abstraites, et on excuse le peu de précision disciplinaire par les réels problèmes que posent la quantification et l'identification *in vivo* des mécanismes sociaux et psychologiques. Le savoir-être et le savoir-faire occupent une meilleure position que le savoir tout court ; à côté de l'intervention, la recherche occupe une place somme toute secondaire, et une praticienne peut continuer d'exercer sans s'en soucier, et réussir.

Aux États-Unis à tout le moins, malgré une remontée récente, on a constaté une baisse d'exigence en ce qui concerne l'enseignement de la recherche : le nombre de cours a diminué, et plusieurs universités n'exigent plus de thèse de maîtrise. À noter que le service social n'est pas le seul dans ce cas : plusieurs disciplines réservent la réalisation d'un projet de recherche aux études doctorales. Toutefois, si on présume que l'étudiant(e) typique devrait être préparé(e) à : 1) comprendre la recherche, 2) l'utiliser, 3) participer à des travaux de ce genre, et 4) en produire, il n'en reste pas moins que, dans beaucoup de cas, les habiletés acquises ne dépassent guère la compréhension et se rendent rarement à l'utilisation pratique, encore moins à la production. Aux yeux de plusieurs étudiant(e)s, et nous pourrions dire à ceux de plusieurs chercheurs, la recherche est synonyme de statistiques, de tableaux, et les étudiants se demandent à bon droit quel est le lien entre ces activités intellectuelles et le façonnement de la personnalité : ils doutent de son utilité en intervention, spécialement s'ils se dirigent vers l'intervention clinique. Bref, elle ne leur apparaît pas toujours pertinente.

Faut-il faire porter sur le dos des étudiant(e)s le faible développement de la recherche ? Sont-ils(elles) si différent(e)s des autres, ou plus faibles que les autres étudiant(e)s, à tel point que si elle ne progresse pas en service social, la faute devrait leur incomber ? Rien ne semble plus faux. Malgré quelques stéréotypes précédemment identifiés, malgré quelques obstacles réels, les étudiant(e)s en

service social semblent aussi intéressé(e)s que les autres par la recherche et progressent aussi bien que les autres en ce domaine, pour peu qu'on se donne la peine de leur enseigner. Plusieurs études empiriques citées dans l'un ou l'autre recueil démontrent que les étudiant(e)s maîtrisent le processus à mesure qu'ils(elles) reçoivent des cours, et ils(elles) sont tout aussi conscient(e)s que d'autres de son importance dans le développement disciplinaire. Bien entendu, les professeur(e)s jouent un rôle déterminant à cet égard : si la recherche et l'intervention sont présentées comme deux activités parallèles et sans lien l'une avec l'autre, si le message est qu'elle constitue une simple addition au processus de distribution des services sociaux, les étudiant(e)s ne seront guère porté(e)s à s'y intéresser.

De fait, le transfert de la recherche à la pratique ne se fait pas facilement, comme les étudiant(e)s le pressentent. Dans leur stage, ils(elles) ont eu l'occasion d'observer le fossé entre les objectifs professionnels et ceux de l'organisation, entre les résultats attendus et les résultats atteints. Ils(elles) ont parfois été à même de constater que celle-là était souvent inapplicable : elle se basait sur des variables non manipulables alors que l'intervention présume le contraire. Les grandes études ne sont pas toujours d'un grand secours dans l'intervention avec un seul client ou une famille.

Les recueils présentent quelques intéressantes expériences entreprises pour faciliter le transfert du lieu de formation au lieu de pratique, et favoriser ainsi l'utilisation de la recherche. Par exemple, on essaie d'augmenter l'intérêt des étudiant(e)s pour la publication de travaux qu'ils(elles) auraient entrepris au cours de leurs études de maîtrise. Effectivement de tel(le)s étudiant(e)s se sont montré(e)s capables et intéressé(e)s de publier, et rendu(e)s sur le marché du travail, d'accorder à la recherche une plus grande place dans leur pratique. Une autre façon, et la plus classique semble-t-il, est de leur faire réaliser un projet de A à Z, à partir de la conceptualisation jusqu'à son application dans un milieu réel. Le projet peut être parrainé par un organisme. D'autres programmes ont essayé d'intégrer l'enseignement de la recherche à celui de l'intervention. De différentes façons, on essaie de combler l'écart entre l'apprentissage des deux domaines. On a ainsi identifié un continuum où, à un extrême, la recherche et l'intervention coexistent en parallèle sans s'influencer et, à l'autre, où l'intervention est en quelque sorte conçue comme un processus de recherche.

Cet objectif d'intégration a été poussé le plus loin par les promoteurs du scientifique clinicien. Dans ce courant de pensée, ce serait un(e) praticien(ne) qui utilise sa pratique comme donnée de recherche, qui vérifie les méthodes d'intervention, les évalue et diffuse des résultats. Au lieu d'être un(e) chercheur(euse) rattaché(e) à un quelconque service qui ne voit jamais un(e) client(e), le scientifique clinicien demeure un(e) praticien(ne) qui se livre à des travaux de recherche. Cette formation nécessite une bonne maîtrise de l'intervention et une connaissance toute aussi grande de la méthode de recherche. Plus pratique apparaît l'idée de devis à cas unique : moyennant un minimum d'accommodements, cette technique semble davantage accessible aux praticien(ne)s et relie davantage les deux domaines, en même temps qu'étant plus compatible avec la pratique actuelle des travailleurs sociaux.

Pour intéressantes qu'elles soient, aucune de ces expériences n'offre de solution miracle, car la réalité a la vie dure. Par exemple, un minimum de cours de recherche aidera fort probablement les étudiant(e)s à s'intéresser davantage à cette méthode ; cependant, il ne faut pas oublier non plus que les ancien(ne)s diplômé(e)s ne font pas davantage de recherche, ne lisent pas plus en la matière que les nouveaux(elles), même s'ils(elles) ont reçu plus de cours. Ensuite, l'intégration de la recherche à l'intervention est certes cruciale pour le développement de la discipline, mais elle ne constitue pas le seul domaine possible d'application en travail social : on pourrait y ajouter les méthodes d'intervention de rechange, les nouvelles familles, l'organisation du travail et la gestion, les réseaux naturels de soin, l'évaluation des programmes sociaux, les effectifs, pour donner quelques exemples. La recherche ne doit pas se restreindre à l'intervention seulement, même si elle ne doit pas la négliger. Enfin, la formation d'une sorte de praticien(ne)-chercheur(euse), toute souhaitable qu'elle soit, ne rencontre pas toujours, dans la pratique, les conditions de réalisation : la plupart des praticien(ne)s manquent de temps pour appliquer de telles techniques.

Quelle que soit la préparation des intervenants, le milieu de la pratique s'avère souvent hostile à la recherche et on n'y retrouve pas facilement les conditions propices au déploiement des habiletés nécessaires à celle-ci. Tout d'abord, est-il besoin de le souligner une fois de plus, le service social ne dispose guère de marge de manœuvre, pas plus en recherche que dans les autres méthodes d'intervention. Les administrateurs y sont généralement peu intéressés : ils reconnaissent facilement son importance en théorie mais ne lui accordent que peu de ressources en réalité. De plus, pour les praticien(ne)s, le symbole de la réussite n'est pas de faire de la recherche mais de devenir superviseur(e), directeur(trice) et de délaisser lentement la pratique pour occuper un poste hiérarchique.

Les chercheur(euse)s et les praticien(ne)s vivent dans deux mondes différents. Les uns basent leurs travaux sur le développement de la tradition théorique, les autres vivent dans l'univers des besoins immédiats, de la solution urgente, de la détresse humaine. Les premiers pensent à l'applicabilité éventuelle d'une théorie, mais les seconds ont besoin de concepts d'une applicabilité immédiate. Les scientifiques sociaux essaient de saisir et de s'expliquer le monde par le développement de leurs connaissances, alors que les praticien(ne)s ont pour tâche de le transformer, pour reprendre la mission que Marx attribuait jadis à la philosophie. Il s'ensuit donc que, de par la différence de conditions de travail, un fossé existe au point où les résultats du travail des uns ne sont pas immédiatement utiles pour les autres. Les praticien(ne)s sont d'autant plus méfiant(e)s que plusieurs recherches les blâment alors qu'on passe souvent sous silence l'organisation bureaucratique qui les brime et leur enlève toute initiative. On tend à jeter le bébé avec l'eau du bain. Enfin, il faut ajouter qu'à la longue, une position d'exécutant(e) ne favorise guère le développement d'aptitude à la recherche : celle-ci apparaît comme un luxe que peu peuvent se payer, et certainement pas celui(celle) qui est sur la ligne de feu. À défaut

d'identifier ces conditions concrètes, on rejette peu à peu la recherche pour se cantonner dans le domaine du savoir-être et de l'expérientiel.

Qu'en est-il des autres praticiens qui exercent une occupation semblable dans des domaines connexes, la santé et l'éducation par exemple ? En comparant les situations, il apparaît que, loin d'être unique, l'attitude des praticiennes en service social est tout à fait semblable à celle rencontrée chez les collègues des disciplines sœurs. Ainsi, les infirmières et les psychologues ne démontrent pas plus d'engagement pour la recherche : la diffusion des connaissances passent par les pairs plutôt que par les revues spécialisées. Quand on demande aux praticiennes de se muter en chercheuses, on leur fixe un idéal que personne d'autre n'atteint !

Mais qu'en est-il des professeur(e)s des unités de formation universitaire en service social ? Contrairement aux praticiennes, ils(elles) bénéficient de conditions de travail propices à la production de connaissances nouvelles. Là encore, on ne note pas d'enthousiasme délirant pour la recherche. Certain(e)s d'entre eux(elles) sont un peu rouillé(e)s : ils(elles) se sont parfois usé(e)s dans les tâches administratives et ont perdu le goût de la recherche. On peut voir des professeur(e)s enseigner des cours de méthodologie de recherche sans avoir conçu ni réalisé un projet de quelque importance depuis belle lurette. De plus, comme discipline pratique, le service social rencontre des problèmes particuliers dans son insertion au milieu universitaire. Plusieurs membres de son corps professoral ont été engagés à cause de leur expérience pratique et de leur compétence reconnue dans le domaine de l'intervention. Une fois arrivés à l'université, on leur suggère alors de lancer des travaux de recherche, de publier, de décrocher des subventions, ce qui n'entre pas dans leurs cordes ni dans leur goût non plus.

Comme les administrations universitaires considèrent la recherche comme un moyen pour acquérir de la visibilité, attirer des étudiant(e)s et rentabiliser leurs établissements, ces professeur(e)s praticien(ne)s sont dévalorisé(e)s : leur compétence est en quelque sorte associée à une autre qu'ils(elles) n'ont pas. Ils(elles) craignent de perdre leur statut et leur prestige et ne deviennent pas chercheur(euse)s pour autant.

Il arrive aussi très souvent que la recherche développée dans ces lieux de formation ne convienne pas aux praticien(ne)s. À l'abri des urgences et des pressions organisationnelles soucieuses de la méthodologie et des canons de la publication, ces projets aident à la compréhension de certaines questions et stimulent la réflexion, mais la recherche, comme critère de promotion, ne coïncide pas toujours avec celle requise par la solution d'une question pratique. Bref, les producteurs ne jugent pas toujours les besoins des consommateurs.

Comment réduire la marge séparant la recherche de la discipline ? Malgré leurs faiblesses, nous avons déjà mentionné les efforts de quelques universités américaines pour explorer de nouvelles avenues et développer des programmes d'enseignement mieux adaptés. Ce sont des pistes prometteuses car elles favorisent : des attentes plus réalistes envers les membres de la discipline de service social en tenant compte de leur formation ; une connaissance plus

facilement utilisable par les praticien(ne)s; la réorientation du rôle des établissements de formation en matière de recherche.

Idéalement, la carrière d'un(e) praticien(ne) devrait résulter d'un heureux mélange de recherche, d'intervention et d'enseignement. Cependant, rares sont les personnes qui peuvent démontrer pareil curriculum; les conditions ne s'y prêtent pas, comme on l'a vu, et c'est aussi une question de préparation. Quand on pense à la préparation des étudiants œuvrant dans les sciences sociales plus portées vers la théorie, comme la sociologie ou la science politique par exemple, on n'attend pas des bachelier(ère)s qu'ils(elles) fassent une contribution remarquable au progrès de leur discipline: sauf exceptions, le développement théorique provient des étudiant(e)s de maîtrise, de doctorat, et des professeurs de cette discipline. Le même raisonnement devrait s'appliquer au service social et le progrès de la recherche disciplinaire ne devrait pas reposer sur les seules épaules des praticiennes débordées.

Plusieurs auteurs reviennent sur le sujet et délimitent les capacités des acteurs possédant un baccalauréat, soit le niveau de la plupart des praticien(ne)s en service social; la formation en recherche devrait les habiliter à comprendre celle-ci, à l'évaluer et à en tirer parti dans leur intervention; les personnes pourraient aussi collaborer à des travaux de recherche. Les étudiant(e)s devraient explorer son lien à l'intervention, et les cours devraient porter sur l'analyse de problèmes plutôt que sur l'application théorique des techniques de recherche à des sujets abstraits et sans lien avec la pratique. Pour que le(la) praticien(ne) soit capable de comprendre le processus de recherche et d'appliquer ses résultats, il(elle) doit être capable de le lier au processus d'intervention.

Au niveau de la maîtrise, les étudiant(e)s doivent pouvoir réaliser et évaluer un projet. Ils(elles) continuent d'approfondir la recherche, toujours par le biais de la pratique en service social. Ils(elles) peuvent aussi entreprendre des projets de recherche évaluative appliqués au milieu de pratique et identifier des problèmes de recherche pertinents à la pratique disciplinaire. Au doctorat, on attend des étudiant(e)s un sens critique plus développé, une connaissance plus approfondie des méthodes de recherche, des techniques, et une capacité de réaliser des travaux de qualité supérieure. C'est surtout à ce niveau que les projets entrepris devraient idéalement contribuer au développement des connaissances en service social. Cette propension académique n'est pas exceptionnelle et semble bien se rencontrer dans plusieurs autres disciplines.

Une fois les attentes et les capacités définies, se pose aussi la question de l'orientation de la recherche. Même si la pratique en service social la rejette parfois, il n'en demeure pas moins que les plaintes des praticien(ne)s sont souvent fondées: trop souvent, la recherche sociale leur est de peu d'utilité dans leur intervention quotidienne. Le théoricien, le chercheur est préoccupé par la recherche plutôt fondamentale, et il n'est pas question d'abandonner ce champ, mais il faut néanmoins prêter plus d'attention aux problèmes soulevés par la pratique professionnelle au sens large. D'ordinaire, on distingue la recherche fondamentale, chargée d'élaborer de nouvelles connaissances et de guider le

développement de la discipline, de la recherche appliquée qui, elle, élabore des principes d'action et opérationnalise les résultats de la première. Ainsi présentée, plusieurs croient que cette division du travail épistémologique est quelque peu élitiste : le changement se fait de haut en bas, des théoriciens aux praticien(ne)s qui essaient d'opérationnaliser les recherches plus abstraites, et on dissocie une fois de plus la personne qui pense de celle qui agit. La vieille division travail manuel/travail intellectuel ressurgit une fois de plus, comme par accoutumance.

Nous avons besoin d'un autre processus, qui pourrait être celui-ci : identification d'un problème de pratique de service social ; analyse du problème et formulation d'une question significative ; réalisation centrée sur l'applicabilité. Cette procédure est avancée par quelques auteurs sous le terme de recherche d'application, c'est-à-dire dont la problématique proviendrait de la pratique. Elle s'apparente à la recherche-action et serait une façon de rapprocher recherche et intervention, théorie et pratique. Le processus se compléterait par une phase de développement caractérisée par la mise au point d'expériences, de prototype, de matériel utile pour traduire en pratique les résultats. La recherche d'application remet sur le tapis la notion d'ingénierie sociale. En ligne avec la recherche appliquée, ce courant se propose de convertir les connaissances plus générales en programmes d'action, et selon un processus pouvant s'apparenter au R & D industriel.

À l'égard de l'orientation de la recherche, les centres de formation continueront de jouer un rôle de première importance : les différentes écoles forment à la fois praticien(ne)s et chercheur(euse)s et, en tenant les deux bouts de la chaîne, elles ont, *de facto*, une très grande influence. Au niveau de l'orientation elle-même, l'idée de la recherche d'application peut s'avérer très féconde. Les centres de formation en service social devraient, selon plusieurs auteurs, jouer un rôle charnière : faciliter la traduction des résultats en outils d'intervention, répondre à certains besoins tels qu'exprimés par les praticien(ne)s. Pour ce qui est de l'enseignement, tous dénoncent l'enseignement parallèle de la version édulcorée de la recherche telle que pratiquée en sciences sociales et l'intervention telle que développée par le service social. L'idéal réside dans un heureux mélange de recherche fondamentale et de recherche d'application.

Enfin, on propose de créer une nouvelle sorte de centre de recherche. On songe à la création d'une structure souple, en prise avec le milieu, et au déplacement possible vers la pratique qui pourrait devenir ainsi un lieu d'expérimentation. Cette structure devrait permettre l'engagement temporaire des chercheur(euse)s, le chevauchement de plusieurs disciplines et spécialités en même temps que l'élaboration conjointe des questions par les chercheur(euse)s et les praticien(ne)s. L'activité de ces centres serait orientée vers la mise en application de la recherche, la participation des praticien(ne)s même et la souplesse organisationnelle. Le modèle de gestion de projet pourrait être utile dans ce cas et l'organisation matricielle pourrait aussi fournir des indications pertinentes au fonctionnement de ces centres.

Ces textes portent la marque des débats qu'ils ont suscités : la plupart sont écrits dans un style vif et plaisant. Par la qualité de la réflexion des personnes, la

variété des questions soulevées et l'originalité des solutions avancées, nul doute que ces livres constitueront un jalon dans l'évolution du service social nord-américain. Au-delà des différences, tous(tes) concourent à un objectif commun, les uns avec plus d'optimisme, les autres avec quelque déception, les autres avec scepticisme : il est urgent de travailler à réduire la dépendance du service social vis-à-vis les autres sciences sociales. Les emprunts ne sont pas une catastrophe en tant que telle : la médecine emprunte à la chimie et à la biologie, la sociologie s'inspire de la psychologie, l'anthropologie utilise l'histoire et la science politique, et la psychologie du comportement se combine à la physiologie. Un emprunt devient cependant une dette lorsque l'emprunteur se montre incapable de le faire profiter ! C'est le sujet que ces congrès voulaient approfondir une fois de plus, et ils ont réussi à le faire de façon nouvelle.

Jean-Pierre DESLAURIERS

*Département des sciences humaines,
Université du Québec à Chicoutimi.*

L'échelle de développement Harvey, par Maurice HARVEY, Brossard, Behaviora, 1984, 64 pages.

Maurice Harvey, docteur en psychologie, a œuvré principalement dans les hôpitaux et centres d'accueil. Son travail d'intervention, auprès de personnes handicapées mentales, est passé d'une approche clinique, thérapeutique, à une approche éducative. De ce fait, l'élaboration d'outils adaptés autres que les tests psychologiques habituels s'avérait nécessaire.

« *L'échelle de développement* » a donc été conçu dans le but de répondre aux besoins des intervenants de ce secteur. Elle est avant tout un moyen d'évaluation des progrès du handicapé mental. La première forme de l'échelle a été développée en 1966. Utilisée d'abord localement, elle subissait une première refonte en 1972 et aboutissait sur le marché public en 1974. Depuis ce temps, l'outil ainsi connu a été testé, validé, dans différentes institutions (centres d'accueil et écoles). Maurice Harvey nous présente donc maintenant une échelle améliorée qui tient compte des résultats de ces diverses expérimentations.

Dans l'esprit de l'auteur, il s'agit avant tout d'un manuel pratique plutôt qu'un ouvrage théorique formel. C'est une échelle de mesure des acquis et c'est aussi une mesure du rendement présent du déficient, évalué selon cinq catégories : la motricité, l'autonomie, le graphisme, le langage, les connaissances. Chacune de ces catégories est décortiquée en indicateurs, qui sont directement observables, à l'aide d'un cahier d'items numérotés et relativement simple d'utilisation.

Cet instrument sert principalement à situer l'âge global de développement (A.G.D.), comparativement à l'âge chronologique, et à déterminer un indice évolutif (I.D.). Il s'avère fort intéressant pour un intervenant d'évaluer l'impact