

# Résistance et collaboration à l'évaluation de programme: un cadre d'analyse et un modèle théorique

Régis Blais

Laboratoire de Recherche en Ecologie Humaine et Sociale  
Université du Québec à Montréal, Montréal

## ABSTRACT

This paper proposes a systematic definition of resistance to program evaluation. A conceptual framework presents the three main dimensions of that phenomenon: (1) the dynamics of resistance, (2) the persons who could resist and (3) the main phases of an evaluation process where resistance can occur. According to the general model suggested, when persons are asked to collaborate in an evaluation, they are faced with a context defined by sources of resistance and facilitative conditions. If their global assessment of the context is positive, they will collaborate; if that assessment is negative, they will resist. Finally, a specific model is proposed to help identify the conditions that would elicit collaboration from different groups of persons, taking into account various individual and organizational variables.

L'évaluation de programme constitue une activité relativement nouvelle dans les établissements de services socio-sanitaires et sa complexité soulève des problèmes tout aussi nombreux que variés. Ces problèmes peuvent être répartis en trois grandes catégories. Une première catégorie concerne les questions méthodologiques et métrologiques associées à la recherche évaluative: le manque d'opérationnalisation dans la définition des objectifs poursuivis, les variations dans les services en cours de programme, les restrictions concernant la répartition des sujets au hasard, l'inadéquation des instruments de mesure, etc. (Gurgevick et al., 1977; Mayer, 1975; Rossi, 1978).

Une seconde catégorie de problèmes se situe à un niveau structural ou administratif. Il s'agit ici de considérations plus ou moins objectives qui entravent l'exécution d'une évaluation: la rareté de fonds et de personnel qualifié, le manque de temps nécessaire pour réaliser une étude valable, un style de gestion et de structure administrative inadéquat, etc. (Dubois et Nioche, 1979; Windle, 1973; Wortman et Muirhead, 1977).

Cependant, malgré les efforts déployés pour résoudre ces deux types de problèmes, l'évaluation de programme demeure peu répandue. En effet, les administrateurs et les praticiens oeuvrant dans les institutions de services entretiennent parfois des attitudes négatives face à l'évaluation ou vont refuser de collaborer à certains types d'évaluation. Ceci évoque la troisième catégorie de difficultés susceptibles de freiner l'application de l'évaluation de programme: les diverses formes de résistance.

Ces résistances, parfois nommées "organisationnelles" ou "socio-politiques", sont presque toujours présentes dans un projet d'évaluation de programme et sont souvent considérées comme des obstacles plus importants et plus difficiles à surmonter que les problèmes d'ordre méthodolo-

gique ou structural. En effet, les devis de recherche les plus rigoureux et les instruments de mesure les plus sophistiqués sont inutiles si les personnes concernées par le programme refusent d'endosser le processus d'évaluation. Rechercher la collaboration de ces personnes n'est donc pas seulement une question d'éthique professionnelle, mais aussi une question de survie du projet évaluatif lui-même: la qualité d'une évaluation et la fiabilité des données en dépendent (Newman et al., 1983).

Or, malgré l'importance de ce problème, la littérature concernant la résistance à l'évaluation de programme est relativement récente et manque de cohérence. Les définitions de la résistance sont rares. Les explications de ce phénomène demeurent fragmentaires et sans base théorique. Le présent article a pour but de remédier à certaines de ces failles en présentant un cadre d'analyse de la résistance à l'évaluation et un modèle explicatif des réactions générales à l'évaluation de programme, soit la résistance et la collaboration.

### **Définition de la résistance à l'évaluation de programme**

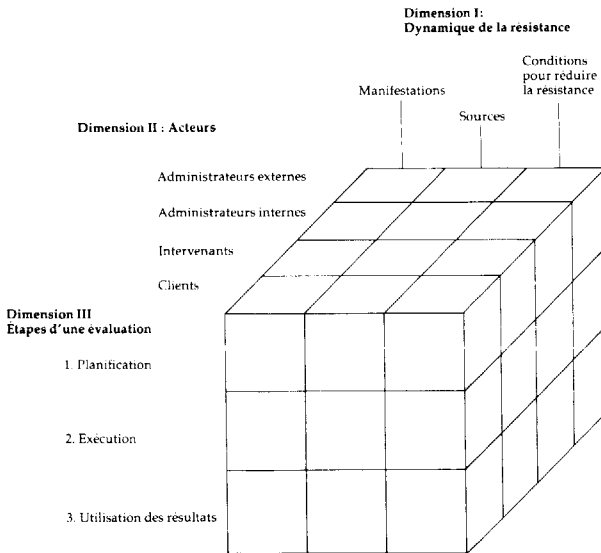
La notion de résistance est inhérente à plusieurs systèmes de psychothérapie. Par contre, dans le domaine de l'évaluation de programme, cette notion n'est pas définie de façon claire. Elle est assimilée tantôt à des émotions comme la peur ou l'anxiété, tantôt à des comportements comme le sabotage de données. Pour clarifier ces ambiguïtés, une définition de ce concept sera donc suggérée ici. Cette définition est inspirée de celle de Zander (1971) concernant la résistance au changement dans les organisations: une personne fait preuve de résistance à une évaluation de programme lorsqu'elle manifeste des comportements susceptibles d'entraver les activités de planification ou d'exécution d'une évaluation de programme, ou d'utilisation des résultats qui en découlent, dans le but de se protéger des effets désagréables de ces activités.

Dans cette définition, la résistance est bel et bien un comportement; les émotions, les cognitions ou les intentions ne sont que des éléments du processus qui mène au comportement de résistance. Par exemple, l'anxiété qu'une personne peut ressentir à l'égard d'un projet d'évaluation n'est pas considérée comme de la résistance, tant que cette personne ne passe pas à l'action. Par ailleurs, il faut aussi noter, dans la définition suggérée, l'intention d'éviter quelque chose qui est perçu négativement et pas nécessairement néfaste objectivement. En ce sens, deux personnes placées dans la même situation d'évaluation peuvent réagir de manières différentes, en fonction de leur propre analyse de cette situation.

### **Dimensions du phénomène de la résistance**

Dans la littérature, le thème de la résistance à l'évaluation est abordé de différentes façons et sous une variété d'angles témoignant d'un manque de systématisation. Pour analyser l'ensemble des écrits portant sur le sujet, il paraît nécessaire de se doter d'un cadre permettant de saisir les éléments fondamentaux de ce phénomène complexe. L'outil proposé, le Cadre d'Analyse de la Résistance à l'Évaluation (CARE), comporte trois dimensions (voir la figure 1).

Fig. 1: Cadre d'analyse de la résistance à l'évaluation (CARE)



### Dimension I: dynamique de la résistance

La première et la plus importante des dimensions du CARE a trait à la dynamique de la résistance et comporte trois paramètres: les manifestations, les sources de résistance et les conditions pour réduire cette résistance et susciter la collaboration. Les manifestations correspondent aux comportements par lesquels les personnes expriment concrètement leur opposition à une évaluation de programme. Ces manifestations peuvent prendre différentes formes: non-coopération passive ou refus de remplir les formulaires d'évaluation (Wilderman, 1979), dissimulation ou distorsion d'informations (Perloff et Perloff, 1977), diverses formes de sabotage contre les procédures d'évaluation elles-mêmes (Neufeldt, 1974), etc. Kilburg (1980) suggère une grille pratique pour classer ce qu'il nomme les "stratégies" utilisées par une personne pour s'opposer à une évaluation. Il propose six types de manifestations, regroupées en trois catégories (rejet ou destruction, modification, contrôle) qui peuvent prendre chacune une forme passive ou active.

La définition présentée plus haut suggère que les gens vont résister essentiellement pour se protéger des effets menaçants d'une évaluation. De façon plus précise, une personne manifeste de la résistance lorsqu'elle perçoit que les activités d'évaluation menacent ses intérêts ou son intégrité physique ou psychologique. Différents facteurs peuvent entrer en jeu dans la perception de cette menace. Ces facteurs, nommés ici "sources de résistance", se répartissent en quatre grandes catégories, soit une pour l'individu et trois pour l'environnement: personnelle, organisationnelle-relationnelle, structurale et méthodologique.

Les sources personnelles correspondent à des caractéristiques d'ordre

psychologique ou professionnel chez les individus: la peur de la critique (Kilburg, 1980), un sentiment d'incompétence (Posavac et Carey, 1980), de mauvaises expériences avec l'évaluation par le passé, etc. Les sources de résistance dites "organisationnelles-relationnelles" font référence à la présence et à l'interaction, dans une organisation, de différentes personnes aux rôles et aux intérêts différents. Pour certains auteurs (ex.: Gurel, 1975), ces relations interpersonnelles déterminent en bonne partie le succès ou l'échec d'un projet évaluatif. Dans cette deuxième catégorie se retrouvent des facteurs comme les conflits de pouvoir, un manque de confiance mutuelle (Neufeldt, 1974), des circonstances négatives entourant une évaluation (ex.: menace de tutelle, évaluation imposée), etc. (Agarwala-Rogers, 1977).

La troisième catégorie de sources de résistance, c'est-à-dire structurelle, se rapporte à des structures ou à des ressources qui peuvent être déficientes dans l'organisation. Une personne peut refuser de collaborer à un projet d'évaluation si elle considère que l'absence de ressources appropriées (ex.: formation en évaluation, temps, ressources humaines et matérielles) pourrait lui porter préjudice. Certaines caractéristiques de l'organisation, comme l'âge, la taille et le niveau actuel d'activités d'évaluation (Weiss, 1972), peuvent aussi être liées à une plus grande résistance à l'évaluation de la part de ses membres. La dernière catégorie de sources de résistance est constituée d'éléments méthodologiques, soit de facteurs inhérents à la production et à la valeur des données d'une recherche évaluative: rigidité de la méthodologie, son caractère non scientifique, la production tardive des résultats et leur manque de pertinence ou d'utilité (Morell, 1977; Wilderman, 1979).

Il ne semble exister aucune solution qui soit applicable partout et infaillible pour réduire la résistance à l'évaluation de programme. Il faut plutôt considérer un ensemble de conditions facilitantes ou de modalités qui contribuent, chacune dans une certaine mesure, à diminuer la résistance ou, en d'autres termes, à susciter la collaboration à une évaluation. Ces conditions facilitantes constituent le troisième paramètre de la première dimension du CARE.

Les nombreuses conditions facilitantes suggérées dans la littérature sont réparties ici en deux grands types. Le premier type correspond à des caractéristiques qui existent dans une organisation, au plan organisationnel-relationnel ou structural, ou chez les membres de cette organisation avant l'introduction d'un projet d'évaluation, et qui sont susceptibles de faciliter l'acceptation de ce projet. Un passé de bonnes relations de travail dans une institution et l'existence d'une certaine infrastructure de cueillette de données sont des exemples de ce type de conditions aux plans organisationnel-relationnel et structural respectivement (Weinstein, 1972); des expériences passées positives avec des activités d'évaluation et le fait d'être plus jeune, plus scolarisé et avec moins d'expérience professionnelle constituent des conditions au plan personnel (Carter, 1971; Romig, 1973). Comme les conditions de ce premier type ne peuvent être modifiées, ou à long terme seulement, et qu'elles précèdent généralement la mise en place des conditions du second type, elles sont appelées ici "préalables". Les conditions du deuxième type sont dites "modifiables", puisqu'elles correspondent aux modalités qu'il est possible d'aménager ou de rencontrer lors d'une évalua-

tion particulière de programme. Ces conditions peuvent être d'ordre organisationnel-relationnel (ex.: mécanismes permettant la participation des différents acteurs au processus d'évaluation (Bryk, 1983)), structural (ex.: disponibilité de ressources humaines et financières suffisantes (Davis et Salasin, 1975)) ou méthodologique (ex.: implantation graduelle des procédures d'évaluation (Davis, Windle et Sharfstein, 1977)). Si elles sont perçues favorablement, ces différentes modalités sont susceptibles de réduire les appréhensions de certaines des personnes concernées par une évaluation de programme.

### **Dimension II: les acteurs**

La seconde dimension du CARE définit les principaux acteurs ou groupes de personnes touchés par une évaluation de programme et susceptible de manifester de la résistance. Les groupes les plus pertinents retenus ici sont: (1) les clients qui bénéficient des programmes, (2) les intervenants ou praticiens oeuvrant à ces programmes, (3) les administrateurs internes, c'est-à-dire les cadres ou gestionnaires des établissements de services en question, et (4) les administrateurs ou planificateurs externes, provenant d'organismes "parrains" ou supérieurs à ces institutions de services.

La résistance à l'évaluation est parfois considérée comme le problème des intervenants uniquement. Pourtant, les inquiétudes face à un projet évaluatif peuvent se retrouver à tous les échelons de la hiérarchie organisationnelle, allant du personnel offrant les services jusqu'au directeur général (Newman et Sorensen, 1984). D'autre part, même s'ils ne font pas partie intégrante des établissements de services eux-mêmes, les administrateurs externes sont souvent responsables des grandes orientations de celles-ci, de leur financement ou de leur efficacité au sens large. A ce titre, ils sont concernés par les évaluations qui peuvent s'y dérouler. Bien sûr, ces planificateurs externes, qui sont parfois les demandeurs de l'évaluation, ne manifesteront pas de résistance de la même façon que les intervenants ou les administrateurs internes. Néanmoins, ils risquent de résister à certaines pressions de leurs collègues, de leurs supérieurs ou de leurs subordonnés. De toutes manières, il est plausible qu'ils expriment de la réticence face à certaines formes d'évaluation et qu'ils en préfèrent d'autres.

### **Dimension III: les étapes d'une évaluation**

La troisième dimension du CARE représente les grandes phases d'une démarche évaluative au cours desquelles peuvent s'exprimer les résistances des acteurs en jeu. Même si un projet d'évaluation peut comporter de nombreuses tâches (ex.: identification des services à évaluer et des critères à utiliser, mise au point du devis de recherche et des instruments de mesure, cueillette des données, analyse des résultats, etc.), il semble suffisant de grouper ces tâches en trois étapes principales: (1) la planification de l'évaluation, (2) son exécution et (3) l'utilisation des résultats ou des recommandations qui en découlent (Wilderman, 1979). Par exemple, lors de la première étape, les gens peuvent argumenter contre le projet d'évaluation ou s'abstenir de participer aux réunions de planification. En cours d'évaluation, ils peuvent refuser d'attribuer des clients à un groupe contrôle ou de

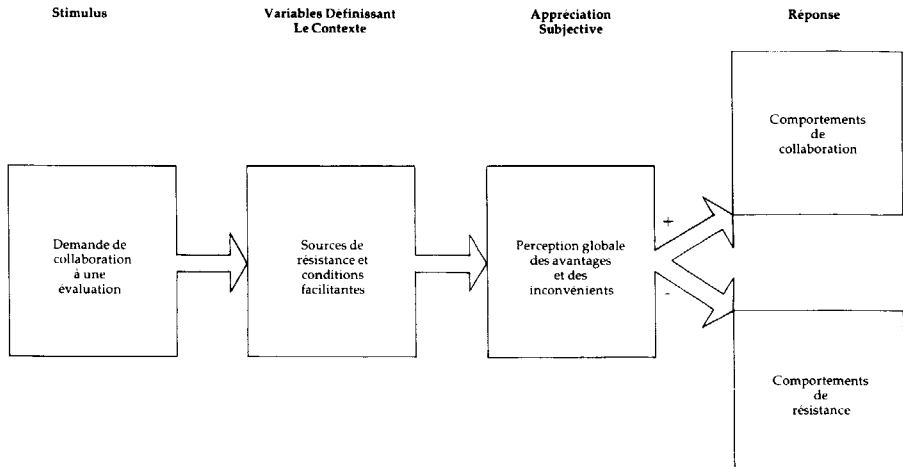
remplir les grilles d'évaluation. Enfin, durant la troisième phase, les personnes qui résistent vont peut-être tenter de sélectionner seulement les résultats qui leur conviennent ou de les interpréter à leur avantage.

Au-delà de son utilité pour clarifier les termes relatifs à la résistance à l'évaluation, le CARE peut faciliter l'identification des zones de recherche qui demeurent à explorer. L'avancement actuel des connaissances ne permet pas de spécifier le contenu de chacune des cellules du CARE et ainsi de répondre aux questions: quelles sources de résistance, quelles conditions facilitantes et quelles manifestations s'appliquent à chaque groupe d'acteurs et à chaque étape d'une évaluation?

### Modèle général expliquant les réactions à l'évaluation

Le modèle général suggéré ici pour expliquer les réactions à l'évaluation de programme inclut les trois paramètres de la dynamique de la résistance et s'applique de la même façon pour les différents groupes d'acteurs et les trois grandes étapes d'une évaluation. Ce modèle, présenté à la figure 2, comprend quatre éléments généraux: (1) le stimulus, (2) les variables définissant le contexte dans lequel se présente ce stimulus, (3) un processus d'appréciation subjective de ces variables et (4) une réponse. Ainsi, une demande de collaboration à une évaluation de programme s'inscrit dans un contexte défini par un ensemble de sources de résistance et de conditions facilitantes susceptibles de réduire cette résistance. La personne sollicitée évalue ce contexte en fonction des avantages et des inconvénients anticipés et s'en fait une impression globale. Si cette perception est positive, elle collaborera à l'évaluation; si elle est négative, elle manifestera une forme ou l'autre de résistance.

Fig. 2: Modèle général expliquant les réactions à l'évaluation de programme



Le modèle est inspiré de la théorie de l'apprentissage social qui soutient que les comportements sont déterminés par les conséquences qu'une personne anticipe de ses actions (Bandura, 1977; Kinkel, 1977). Ces anticipations sont apprises soit à partir d'expériences personnelles passées ou de façon vicariante. La théorie de l'apprentissage social a déjà été appliquée aux comportements dans les organisations (Davis et Luthans, 1980). Pour expliquer la réaction d'un membre d'une organisation face à un changement, comme une évaluation de programme, Brager et Holloway (1978) considèrent qu'il faut tenir compte de son interprétation personnelle des variables en jeu. Ce modèle s'inscrit dans la lignée des théories du comportement organisationnel dites "rationnelles" (Pfeffer, 1982). Selon ces théories, les comportements sont déterminés volontairement par les personnes et non pas contrôlés de l'extérieur. Le modèle formulé récemment par Nagel (1983) pour prédire l'utilisation des résultats de recherche dans une organisation fait appel à la même structure que celui suggéré ici. Il comprend les variables suivantes: (1) le stimulus (l'évaluation), (2) les variables de l'organisation, (3) les avantages perçus et (4) la réponse (adoption ou rejet des résultats).

Dans la mesure où notre intérêt est de susciter les comportements de collaboration à l'évaluation de programme, seule la portion "positive" du modèle s'avère pertinente pour la suite du présent exposé. Cette portion "positive" se traduit par les éléments suivants: la demande de collaboration, les conditions facilitantes, une perception globale positive et des comportements de collaboration. Cependant, un modèle aussi simple n'est pas assez complet pour expliquer les comportements des personnes en jeu. Il est trop centré sur l'individu: il ne permet pas d'expliquer les réactions de groupe manifestées à l'égard d'un projet d'évaluation. De plus, il ne fait pas état des facteurs qui peuvent influencer l'appréciation subjective des variables qui définissent le contexte d'évaluation. Ces considérations soulignent donc la nécessité d'un nouveau modèle plus complet.

### **Modèle expliquant la collaboration à l'évaluation**

Kinkel (1977) suggère que les éléments spécifiques requis par quelqu'un pour accepter une nouveauté dépendent de sa position dans la structure sociale ou l'organisation dont il fait partie. Dans cette perspective, la théorie des rôles est particulièrement pertinente. Selon cette théorie, les comportements d'un individu sont déterminés, en bonne partie, par le rôle qu'il joue dans une organisation (Kahn et al., 1964; Merton, 1975). Cette conception non individualiste du comportement implique que les personnes occupant les mêmes rôles (ex.: les cadres, les superviseurs, les employés, etc.) devraient penser ou se comporter de façon semblable. L'étude classique de Lieberman (1956) démontre cette influence du rôle sur les attitudes qu'entretiennent les membres d'une organisation à l'égard de leur travail. D'autres recherches (Herman et al., 1975; O'Reilly et Roberts, 1975) montrent que les attitudes face au travail sont plus fortement reliées à la position organisationnelle de quelqu'un, à son rang ou à son affiliation départementale qu'à ses antécédents ou à ses caractéristiques socio-démographiques. L'étude de Kupst et al. (1975) révèle que le personnel, les administrateurs et les membres du conseil d'administration de centres de santé mentale commu-

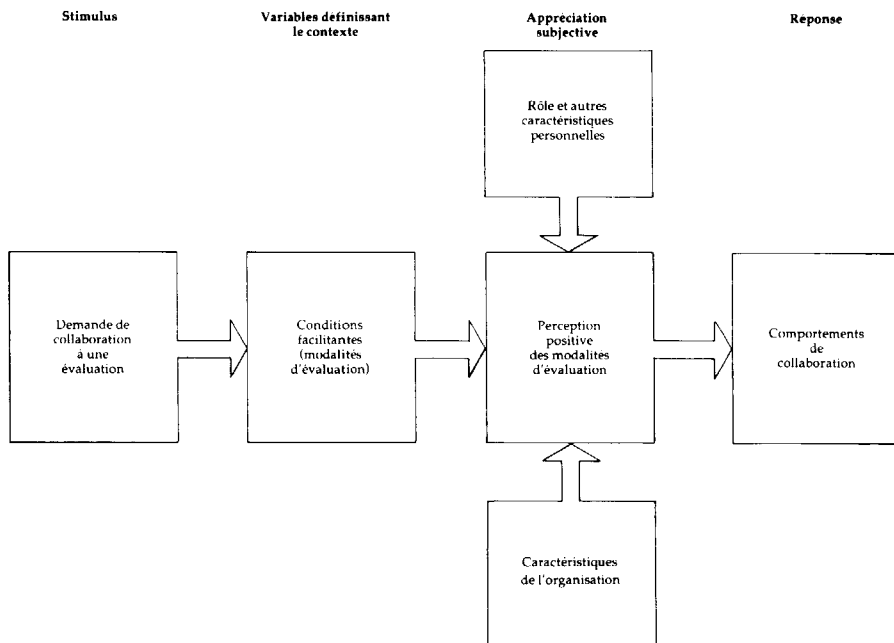
nautaire diffèrent d'opinions concernant ce que devrait être la participation des membres du conseil d'administration aux orientations de l'établissement. Dans son étude effectuée auprès d'employés d'agences de santé mentale, Mitchell (1978) utilise un différenciateur sémantique pour mesurer les attitudes face à l'évaluation de programme. Les différences entre les praticiens, les gestionnaires et les évaluateurs sont significatives pour les cinq facteurs étudiés. La théorie des rôles et les résultats de ces recherches suggèrent que les perceptions que les gens entretiennent à l'égard d'une évaluation de programme varient en fonction de leur rôle ou de leur position dans l'organisation. Il apparaît donc important d'introduire cette variable "rôle" dans le nouveau modèle théorique expliquant les réactions de collaboration face à l'évaluation de programme.

D'autre part, il semble qu'il faille aussi tenir compte de certaines autres variables personnelles des individus invités à collaborer à une évaluation et des variables de l'organisation. C'est ici que les conditions préalables entrent en jeu. Celles-ci ont été présentées plus haut en tant qu'éléments précédant l'introduction d'une évaluation de programme et susceptibles de favoriser la collaboration chez les personnes sollicitées. Dans le nouveau modèle théorique, on estime que ces conditions préalables influencent les gens dans leur choix ou préférence de conditions modifiables. Aucune recherche, semble-t-il, n'a mis en relation ces deux types de variables de façon spécifique. Cependant, quelques études effectuées dans un cadre organisationnel, mais qui ne concernent pas directement l'évaluation de programme, montrent que certaines caractéristiques individuelles sont associées aux perceptions que les gens ont de leur milieu de travail. Par exemple, O'Reilly et al. (1980) observent que les attitudes des infirmières face à leur emploi sont systématiquement reliées à leur cadre de référence personnel et professionnel. Les facteurs examinés sont: l'éducation, le niveau de revenus, l'orientation à l'égard du professionnalisme et le nombre d'années d'expérience professionnelle. La recherche de Herman et ses collègues (1975) montre que, outre la position d'une personne dans une organisation, certaines variables démographiques sont associées à diverses réactions à l'égard du travail (ex.: l'âge, le statut civil, le degré de scolarité et l'expérience de travail). Par ailleurs, il semble que l'affect ou la disposition générale vis-à-vis d'un emploi influence la perception des caractéristiques de cet emploi (James et Jones, 1980). Enfin, les variables à considérer au niveau de l'organisation concernent des conditions préalables comme l'âge et la taille de l'établissement, l'existence d'une structure de cueillette de données, etc.

La version complète du modèle théorique permettant d'expliquer les comportements de collaboration à l'égard d'un projet d'évaluation est présentée à la figure 3. Selon ce modèle, l'appréciation subjective que fait une personne des conditions facilitantes modifiables ou, en d'autres termes, des modalités d'une évaluation, varie en fonction de son rôle dans une organisation et des conditions préalables que sont ses caractéristiques personnelles et les variables de l'organisation. Ainsi, le type d'évaluation auquel un individu est prêt à collaborer est lié à ses attributs personnels et à ceux de son environnement. Les comportements de collaboration découlent toujours



Fig. 3: Modèle expliquant la collaboration à l'évaluation de programme



d'une évaluation subjective des avantages que comporte une situation. En ce sens, le modèle suit le principe général des théories dites "rationnelles". Toutefois, au contraire de celles-ci, il tient compte des antécédents personnels et organisationnels qui peuvent influencer les comportements individuels et introduit des variables permettant d'expliquer les manifestations de groupe. Ainsi, le modèle suggéré tente d'intégrer les perspectives interne et externe du contrôle des comportements.

## Conclusion

La définition et le cadre d'analyse (CARE) présentés ici ont permis de clarifier les facettes de ce phénomène complexe qu'est la résistance à l'évaluation de programme. Les deux modèles théoriques offrent une structure explicative du déclenchement des comportements de résistance et de collaboration. Le second modèle peut servir de guide pour déterminer les modalités d'évaluation (conditions modifiables) qu'il faudrait mettre en place pour obtenir la collaboration de différents groupes d'acteurs à différentes étapes d'un projet évaluatif, compte tenu des variables personnelles et organisationnelles en jeu (conditions préalables). La vérification de la validité de ce modèle et l'identification de façon empirique des modalités d'évaluation suscitant la collaboration chez différents groupes de personnes (ex.: intervenants, administrateurs internes, administrateurs externes, etc.) concernés par les services socio-sanitaires offerts dans des établissements publics feront l'objet d'une prochaine publication (Blais, en préparation).

## Références

- Agarwala-Rogers, R. (1977). Why is evaluation research not utilized?, in M. Guttentag, S. Saar (Ed.): *Evaluation studies review annual*. Vol. 1 (pp. 328-333). Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Brager, G., Holloway, S. (1978). *Changing Human Organizations: Politics and Practice*. New York: Free Press.
- Bryk, A.S. (1983). *Stakeholder-based Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carter, R.K. (1971). Clients' resistance to negative findings and the latent conservative function of evaluation studies. *The American Sociologist*, 6, 118-124.
- Davis, H.R. Salasin, S.E. (1975). The utilization of evaluation, in E.L. Struening, M. Guttentag (Ed.): *Handbook of Evaluation Research*. Vol. 1 (pp. 621-666). Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Davis, H.R., Windle, C., Sharfstein, S.S. (1977). Developing guidelines for program evaluation capability in community mental health centers. *Evaluation*, 4, 25-29.
- Davis, T.R.V., Luthans, F. (1980). A social learning approach to organizational behavior. *Academy of Management Review*, 5, 281-290.
- Dubois, B., Nioche, J.-P. (1979). Les obstacles à l'évaluation des programmes d'action sociale et culturelle, in Colloque international sur l'administration publique: *Actes du colloque*. Vol. VII. Québec: ENAP.
- Gurel, L. (1975). The human side of evaluating service programs: problems and prospects, in M. Guttentag, E.L. Struening (Ed.): *Handbook of Evaluation Research*. Vol. 2 (pp. 11-18). Beverly Hills, Ca: Sage.
- Gurgevick, S., Beigel, A., Petroni, F.A. (1977). The inappropriateness of randomization in psychiatric evaluation research. *Evaluation*, 4, 22-23.
- Herman, J.B., Dunham, R.B., Hulin, C.L. (1975). Organizational structure, demographic characteristics, and employee responses. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 206-232.
- James, L.R., Jones, A.P. (1980). Perceived job characteristics and job satisfaction: an examination of reciprocal causation. *Personnel Psychology*, 33, 97-135
- Kahn, R.L., Wolfe, D.M., Quinn, R.P., Snoek, J.D. (1964). *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York: Wiley.
- Kilburg, R. (1980). Metaphysics and professional resistance to program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 3, 185-190.
- Kunkel, J.H. (1977). The behavioral perspectives of social dynamics, in R.L. Hamblin, J.H. Kunkel (Ed.): *Behavioral Theory in Sociology* (pp. 433-468). New Brunswick, N.J.: Transaction Books.

- Kupst, M.J., Reidda, P., McGee, T.F. (1975). Community mental health boards: a comparison of their development, functions, and powers by boards members and mental health center staff. *Community Mental Health journal*, 11 249-256.
- Lieberman, S. (1956). The effects of changes in roles on the attitudes of role occupants. *Human Relations*, 9, 385-402.
- Mayer, M.F. (1975). Program evaluation as part of clinical practice: an administrator's position. *Child Welfare*, 54, 379-394.
- Merton, R.K. (1975). Structural analysis in sociology, in P. Blau (Ed.): *Approaches to the Study of Social Structures* (pp. 21-52). New York: Free Press.
- Mitchell, R.E. (1978). Implementation and use of program evaluation procedures from an individual-system interaction perspective. Unpublished Masters thesis, University of Maryland.
- Morell, J.A. (1977). The conflict between research and mental health services. *Administration in Mental Health*, 4, (No. 2), 52-59.
- Nagel, S.S. (1983). Factors facilitating the utilization of policy evaluation research. Communication présentée devant l'Evaluation Research Society, Chicago.
- Neufeldt, A. (1974). Considerations in the implementation of program evaluation, in P. Davidson, F. Clark, L. Hamerlynck (Ed.): *Evaluation of Behavioral Programs* (pp.65-82). Champaign, Ill.: Research Press.
- Newman, F.L., Sorensen, J.E. (1984). *Integrated Clinical and Fiscal Management in Mental Health*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Newman, F.L., White, R., Zuskar, D., Plaut, E. (1983). Influences on internal evaluation data dependability: organizational issues and data quality control, in A.J. Love (Ed.): *Developing Effective Internal Evaluation* (pp. 61-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Reilly, C.A., Parlette, G.N., Bloom, J.R. (1980). Perceptual measures of task characteristics: the biasing effects of differing frames of reference and job attitudes. *Academy of Management Journal*, 23, 118-131.
- O'Reilly, C.A., Roberts, K.H. (1975). Individual differences in personality, position in the organization, and job satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 14, 144-150.
- Perloff, R., Perloff, E. (1977). Evaluation of psychological service delivery programs: the state of the art. *Professional Psychology*, 8, 379-388.
- Pfeffer, J. (1982). *Organizations and Organization Theory*. Boston: Pitman.
- Posavac, E.J., Carey, R.G. (1980). *Program Evaluation: Methods and Case Studies*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Romig, D.A. (1973). Management of research and development in mental health. *Professional Psychology*, 4, 265-269.
- Rossi, P.H. (1978). Issues in the evaluation of human services delivery. *Evaluation Quarterly*, 2, 573-399.
- Weinstein, M.S. (1972). The role of trust in program evaluation: some guidelines for the perplexed administrator. *The Canadian Psychologist*, 13, 239-251.

- Weiss, C.H. (1972). *Evaluation Research: Methods of Assessing Program Effectiveness*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Wilderman, R. (1979). Evaluation research and the sociopolitical structure: a review. *American Journal of Community Psychology*, 7, 93-106.
- Windle, C. (1973). Evaluation in the centers programs. *Evaluation*, 1, (No. 2), 69-70.
- Wortman, P.M., Muirhead, S. (1977). Toward the proper conduct of social program evaluations. *Evaluation*, 4, 189-192.
- Zander, A. (1971). Resistance to change: its analysis and prevention, in F.G. Caro (Ed.): *Readings in Evaluation Research* (pp. 543-548). New York: Russell Sage Foundation.