

l'analyse institutionnelle

trois ans après

Le projet du C.A.D.R.E. en analyse institutionnelle a une histoire qui est elle-même éclairante pour qui veut comprendre l'esprit qui l'anime et les insistances de ses promoteurs. De cette histoire, quelques faits particulièrement significatifs méritent d'être rappelés ici.

La courbe qui nous semble traduire le plus fidèlement l'enchaînement de ces faits significatifs est la suivante :

- à la faveur de la conjoncture nouvelle qui a caractérisé le monde nord-américain de l'éducation,
- une tradition québécoise d'accréditation et d'évaluation institutionnelle a été relancée par le C.A.D.R.E.;
- ces préoccupations se sont vite répandues dans les milieux québécois de l'éducation, tant au ministère de l'Éducation que dans les établissements eux-mêmes;
- de cette nouvelle convergence de préoccupations, le présent projet d'analyse institutionnelle est né, en 1975, d'une entente entre le ministère de l'Éducation, le C.A.D.R.E. et ses associations membres.

De cet enchaînement des faits, nous examinerons ici les principaux éléments.

1. **Le monde nord-américain de l'éducation à la fin des années soixante**

Avec la fin des années soixante, une série de facteurs nouveaux a commencé à modifier profondément la conjoncture générale de l'enseignement et, en particulier, de l'enseignement post-secondaire. Même s'ils ont d'abord été plus perceptibles aux États-Unis, ces changements se sont progressivement fait sentir dans l'ensemble de l'Amérique du Nord et dans la plupart des pays occidentaux. Témoins de la prise de conscience de cette évolution, de nombreuses commissions spé-

ciales d'enquête sur l'éducation en général et sur l'enseignement post-secondaire en particulier ont été mises sur pied et leurs travaux ont été à l'avant-scène du monde de l'éducation pendant toute cette période de la fin des années soixante et du début des années soixante-dix. Commissions Linowitz¹, Gould², Scranton³, Newman⁴, Carnegie⁵ et Scott⁶ aux États-Unis, commission Davies⁷ en Ontario, commission L'Estrange⁸ en Colombie britannique, commission Worth⁹ en Alberta, commission Oliver¹⁰ au Manitoba, conférences de l'O.C.D.E. sur « les structures fu-

tures de l'enseignement post-secondaire¹¹ » en constituent des exemples des plus instructifs.

Parmi les principaux éléments de ce qu'on peut appeler ce « tournant critique¹² », il faut mentionner : les premiers signes de plafonnement et même de diminution des effectifs étudiants et des taux de croissance des investissements financiers en éducation; un certain fléchissement de l'appui de l'opinion publique aux dépenses d'éducation; une sorte de désenchantement par rapport aux espoirs qu'on plaçait dans l'éducation, désenchantement qu'ont nourri les grands mouvements étudiants de contestation des années 1968-70; l'émergence d'autres priorités sociales (santé, bien-être, transports, environnement, stimulation économique, etc.); des exigences de plus en plus poussées pour des « redditions de comptes » plus rigoureuses en éducation (mouvement de l'« accountability »); un scepticisme grandissant au sujet de la rentabilité économique de l'éducation prolongée; la permanence d'une certaine « inégalité des chances », en dépit d'une accessibilité accrue; la montée d'une contestation des priorités de la société industrielle et de ses objectifs de croissance économique continue; des tensions nouvelles nées de la démocratisation même de l'enseignement post-secondaire, dont une certaine « crise de la qualité ». Un peu partout, on parle de défis dorénavant plus qualitatifs que quantitatifs, d'amélioration de la formation offerte, de responsabilité sociale des maisons d'éducation, de redéfinition d'objectifs, d'assouplissement et de diversification des programmes et des voies d'accès, de coopération interinstitutionnelle, de réévaluation des besoins éducatifs, de meilleure préparation à l'emploi, d'ouverture aux besoins des communautés locales et régionales. Ici même, au Québec, des interrogations et des préoccupations analogues étaient nourries dans les milieux d'éducation. Les phénomènes nord-américains mentionnés plus haut se sont manifestés chez nous un peu plus tard, mais selon un rythme particulièrement accéléré : tout s'est passé comme dans une sorte de contraction du temps, celle-là même qui a caractérisé tant d'autres de nos évolutions collectives.

L'ensemble de cette conjoncture nord-américaine, on le voit, est nettement sous le signe de l'évaluation, de la rationalisation et de l'amé-

lioration. La tradition bien américaine de l'accréditation des maisons d'enseignement — cette reconnaissance officielle, par un organisme compétent et après évaluation, de la valeur des objectifs d'une institution et des moyens que celle-ci prend pour les atteindre — y était, pour ainsi dire, intégrée dans des perspectives sociales plus vastes et confrontée à des défis encore plus rigoureux d'évaluation. La nécessité d'évaluer trouvait ainsi des fondements autres que ceux qui justifiaient une accréditation de type académique : c'est toute la pertinence sociale de l'enseignement, nommément de l'enseignement post-secondaire, dont il fallait désormais établir la crédibilité.

2. Une tradition québécoise bien vivante

Les milieux québécois de l'enseignement n'ont évidemment pas attendu l'émergence de cette conjoncture pour s'intéresser à l'évaluation des institutions d'enseignement. Venue chez nous des milieux américains, et principalement par le biais de l'accréditation, l'idée d'évaluer les établissements d'enseignement avait depuis plusieurs années gagné ici des adeptes.

Pour ne citer que quelques exemples¹³, on peut d'abord penser à ces divers secteurs de la vie universitaire qui ont eu assez tôt à se soucier d'accréditation : facultés de médecine et autres facultés professionnelles, services de bibliothèques et de laboratoires, etc. Plus directement reliée à l'enseignement collégial, il y a eu, entre 1964 et 1966, cette opération d'accréditation des collèges classiques affiliés aux Facultés des Arts, alors que l'Université Laval, par exemple, se proposait de choisir, parmi les collèges de la région de Québec, les institutions les mieux préparées à dispenser l'enseignement d'un baccalauréat universitaire. Tout au long de son existence, soit de 1953 à 1967, la Fédération des Collèges classiques (F.C.C.) a également manifesté un constant intérêt pour l'accréditation : échange de correspondance, en 1954; participation à un séminaire, à Washington, en 1958; mémoire au ministre de l'Éducation et recommandation relative à l'accréditation, en 1964; article du directeur des services pédagogiques de la F.C.C. dans *Prospectives*, en 1965¹⁴; recommandation d'un régime d'accréditation pour les collèges par le comité de l'enseignement post-secondaire de la F.C.C. en 1967¹⁵.

Fait particulièrement significatif, en 1964, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Commission Parent) optait clairement pour un régime d'accréditation des institutions d'enseignement secondaire et collégial. Elle voyait dans ce système « le moyen privilégié de l'État » pour assurer le développement des institutions. Entre les excès d'une liberté institutionnelle sans contrôle, d'une part, et ceux des contrôles centralisateurs et peu efficaces, d'autre part, la Commission Parent¹⁶ préconisait l'évaluation et l'accréditation des institutions. « Le Ministère, écrit-elle, devra également veiller, par un système d'accréditation exigeant et honnête, à maintenir dans chaque institut un niveau d'enseignement convenable, comparable à celui des autres instituts. »

Ces rappels sont bien rapides, mais ils nous semblent suffire à montrer que, au moment où un contexte nouveau d'interrogations surgissait en Amérique du Nord au sujet de la pertinence des investissements publics en éducation, il y avait au Québec une tradition bien vivante de préoccupations d'évaluation et d'accréditation qui était une terre propice à l'accueil de ces mouvements continentaux. Le contexte socio-économique et culturel nouveau allait, ici aussi, donner aux préoccupations d'excellence et d'évaluation académiques des dimensions plus vastes et plus impératives tout à la fois.

3. Le rôle de catalyseur du C.A.D.R.E.

Cette rencontre dynamique des courants nord-américains et d'une certaine tradition locale allait trouver dans la fondation et les orientations du C.A.D.R.E. un stimulant de première importance.

En effet, c'est en 1968 que le C.A.D.R.E. prenait la relève de la Fédération des Collèges classiques. Dès le départ, cet organisme a systématiquement semé et entretenu, dans les établissements et dans ses trois associations membres, l'idée de l'évaluation institutionnelle. Son Bureau pédagogique temporaire (1969-71) optait pour l'auto-évaluation comme moyen privilégié de promouvoir la qualité des institutions et présentait cette orientation dans *Vers l'excellence par l'accréditation*¹⁷. En 1971, suite à une large consul-

tation et à une importante participation des institutions, le Bureau pédagogique du C.A.D.R.E. publiait un *Guide d'auto-évaluation*¹⁸; par la suite, ce guide fut expérimenté dans près d'une trentaine d'institutions. Ceux qui ont suivi d'un peu près l'évolution de l'éducation québécoise de cette période n'ont aucune difficulté à reconnaître le rôle déterminant du C.A.D.R.E. dans le développement de ces préoccupations d'évaluation institutionnelle.

Résolument promues par un organisme dont les liens avec les institutions étaient structurels et bien vivants, solidement enracinées dans une conjoncture nord-américaine de plus en plus présente à la conscience collective, ces préoccupations allaient faire boule de neige dans les milieux québécois de l'éducation, bien au-delà des seuls travaux du C.A.D.R.E. Ainsi, par exemple, la Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire du ministère de l'Éducation expérimentait dans une commission scolaire une formule d'auto-évaluation institutionnelle et incitait les autres commissions scolaires à s'auto-évaluer. Le service général de l'enseignement privé (S.G.E.P.) encourageait de semblables opérations¹⁹ dans le réseau des institutions privées dispensant de l'enseignement général ou commercial. Le Conseil supérieur de l'Éducation s'est aussi plus d'une fois prononcé en faveur d'un régime d'accréditation des institutions. Dès mars 1971, dans un avis présenté au ministre, il recommande fermement et d'urgence, en particulier pour les niveaux secondaire et collégial, la mise en place d'un véritable système d'accréditation. Plus récemment, en juillet 1975, le Conseil approuvait à l'unanimité le chapitre du rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial que son Comité d'étude consacrait à l'évaluation institutionnelle.

Au cours de cette même période, la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C) du ministère de l'Éducation s'intéressa de très près aux questions d'évaluation institutionnelle. En 1972, elle confiait au C.A.D.R.E. une première étude sur l'évaluation des collèges. Cette étude devait analyser les aspects théoriques et pratiques de l'évaluation, ainsi que les mécanismes possibles d'un système d'évaluation des collèges. Les résul-

tats de cette étude furent consignés dans un rapport²⁰, publié en juillet 1973. En janvier 1974, le directeur général de la D.G.E.C. demandait au C.A.D.R.E. de poursuivre la recherche. Le nouveau mandat comportait deux objectifs spécifiques : poursuivre l'étude sur la notion d'évaluation institutionnelle et fournir un plan d'opérationnalisation de cette évaluation. Les résultats de ces nouveaux travaux furent présentés dans un rapport d'étape (décembre 1974), puis dans un rapport final²¹, en mai 1975. En plus de faire l'inventaire des ressources disponibles au Québec et hors du Québec, ce rapport présentait des données conceptuelles enrichies à l'appui de l'évaluation institutionnelle. En particulier, il faisait état de courants et de pratiques nord-américaines de recherche institutionnelle, d'« accountability » et d'évaluation proprement dite, dont il explicitait les liens de parenté avec l'accréditation. Quant au plan d'opérationnalisation d'une politique d'évaluation des collèges, proposée aussi dans ce rapport de 1975, c'est celui-là même qui servit à la mise en marche du projet du C.A.D.R.E.²² en analyse institutionnelle, projet appuyé par la même D.G.E.C.

Entre-temps, en novembre 1974, le Conseil d'administration du C.A.D.R.E. réaffirmait l'importance qu'il avait jusqu'alors accordée aux travaux de recherche portant sur l'évaluation institutionnelle et donnait à son Service d'étude et de recherche le mandat explicite d'articuler tous ses travaux autour de l'axe central de l'analyse institutionnelle, et cela pour les trois prochaines années. Il ne faisait d'ailleurs en cela que confirmer un filon de recherche solidement établi au C.A.D.R.E. et dont témoignent des travaux comme : le *Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques*²³, l'*Opération-Relance*²⁴ de 1971, la *Recherche prévisionnelle sur l'enseignement collégial*²⁵, l'*opération Buts institutionnels*²⁶, de même que plusieurs dossiers bibliographiques²⁷.

Entre-temps également, on avait vu un grand nombre d'institutions s'adonner à des activités systématiques d'évaluation et d'auto-critique, souvent d'ailleurs en collaboration avec les professionnels du C.A.D.R.E. Au 15 février 1975, le Centre de Documentation du C.A.D.R.E. avait inventorié²⁸ quelque 248

projets de recherche dans les collèges publics; parmi ces projets, plus de 50 comportaient d'évidentes préoccupations d'évaluation et d'analyse concernant la gestion administrative, le rendement des services, les objectifs et buts des collèges, l'enseignement, les besoins et apprentissages des étudiants, les programmes et les cours ou les méthodes d'enseignement. Témoin de ces tendances des institutions, on peut signaler le mémoire²⁹ que la Fédération des cégeps présentait au Conseil supérieur de l'Éducation en 1974. Les principales recommandations de la Fédération traitaient explicitement d'évaluation : fabriquer les instruments nécessaires à la cueillette et au traitement des données, réévaluer le régime pédagogique, mettre le focus sur l'étudiant et faire les inventaires propres à le situer au centre du projet éducatif, fabriquer les instruments requis pour une véritable évaluation des institutions, encourager le C.A.D.R.E. à intensifier les études déjà entreprises sur ces questions, explorer la notion d'accréditation des institutions, etc.

En matière historique, les liens de causalité sont toujours extrêmement difficiles à établir. Nous ne tenterons donc pas de sauter ici trop rapidement à ce genre de conclusions. Contentons-nous de noter ce phénomène de convergence de préoccupations autour de l'idée d'évaluation institutionnelle. Mentionnons aussi, parce qu'il s'impose à l'observation, le rôle de catalyseur joué par le C.A.D.R.E. dans ce processus de prise de conscience et d'engagement effectif des institutions dans des entreprises d'évaluation et d'amélioration. Cela étant dit moins pour satisfaire quelque penchant narcissique que pour attirer l'attention sur l'enracinement du projet d'analyse institutionnelle dont nous faisons ici rapport.

4. Le projet triennal d'analyse institutionnelle

C'est dans le prolongement et la dynamique de ce courant de préoccupations et de pratiques que s'est formulé et mis en route le projet triennal d'analyse institutionnelle.

Les *objectifs spécifiques* du projet se situaient à trois niveaux complémentaires³⁰. En premier lieu, sensibiliser le milieu à l'analyse institutionnelle pour qu'il la comprenne bien et décide de s'y engager; deuxièmement, pour-

suivre avec des institutions des recherches qui conduisent à la fabrication d'instruments (questionnaires et modèles de cheminement), à un approfondissement du concept lui-même, à une documentation et à des données qui facilitent l'implantation de cette analyse; enfin, en troisième lieu, contribuer à la formation de personnes-ressources et d'analystes compétents qui puissent jouer dans le milieu le rôle de leaders et de conseillers en analyse institutionnelle.

D'entrée de jeu, on avait défini deux *principes directeurs*³¹, qui traduisaient nettement l'esprit des chantiers à entreprendre. Le premier de ces principes directeurs concerne le lieu de la recherche : c'est l'institution qui est appelée à être le lieu de la recherche. Conformément à une approche résolument institutionnelle, on n'a pas envisagé une fabrication en laboratoire des instruments et démarches projetés. On a plutôt décidé de privilégier des recherches locales dont on accepterait d'« accompagner³²» le déroulement. Dans et à travers ces accompagnements, on croyait pouvoir identifier et roder des modèles de cheminement et des outils d'analyse susceptibles de rendre service à l'ensemble du réseau des institutions. Le C.A.D.R.E. concevait donc son rôle comme un rôle de « conseil³³», de « personne-ressource », d'« observateur », de « témoin », « occasionnellement d'animateur³⁴ ». Il voulait apporter « une certaine compétence³⁵ », tenir à jour le dossier de l'analyse³⁶, fournir de l'information et de la documentation³⁷, poursuivre la recherche théorique³⁸, maintenir « le souci de la généralisation³⁹ » et la « préoccupation du bien commun⁴⁰ » : toutes des tâches de facilitation et d'accompagnement de démarches menées dans et par des institutions. On n'entendait pas aller dire aux gens quoi faire, mais on était prêt à les aider à bien faire ce qu'ils voulaient eux-mêmes faire. En retour, on se proposait de profiter des enseignements de telles expériences particulières pour le projet global de l'analyse institutionnelle. En logeant la recherche dans les institutions elles-mêmes, on refusait donc d'emblée d'injecter unilatéralement les résultats d'un travail théorique effectué en vase clos. On se proposait plutôt de procéder dans et avec les institutions, dont c'est l'affaire. Il y avait là une option non équivoque pour une approche institutionnelle de l'analyse.

Le second principe directeur du projet concerne le caractère limité et exemplaire de l'entreprise. Le C.A.D.R.E. n'a jamais prétendu tenir la solution-miracle des problèmes de l'éducation au Québec, non plus que le monopole de toutes les préoccupations d'analyse institutionnelle qui habitent les institutions québécoises d'enseignement. Il se proposait plutôt « d'identifier quatre ou cinq préoccupations existant dans certains collèges et qui correspondraient à des objets-clés de l'analyse institutionnelle⁴¹ » : quelques réalisations solidement enracinées et portées par le milieu valent toujours mieux que toutes les croisades tapageuses ou à tendance totalitaire. Ce second principe directeur traduisait à sa manière cela même que le C.A.D.R.E. préconisait pour l'analyse institutionnelle : un projet collé aux cheminements institutionnels et proposé à des institutions qui en demeurent les premiers artisans.

5. De l'accréditation à l'analyse institutionnelle

Un fait s'imposera à l'attention de tout lecteur de ces brefs rappels historiques : la continuité des préoccupations du C.A.D.R.E. s'est maintenue, mais à travers une certaine discontinuité de la terminologie. En effet, on a d'abord parlé d'*accréditation*, puis d'*auto-évaluation* et d'*évaluation*, et enfin d'*analyse*. Sans anticiper sur l'étude proprement conceptuelle que présentera le chapitre deuxième de ce rapport, il nous semble utile de faire état de cette évolution⁴².

Quand, à la fin des années soixante, le C.A.D.R.E. a collaboré à promouvoir l'idée d'accréditation, c'était avec la conviction que l'accréditation était le système tout désigné pour favoriser la recherche de l'excellence dans les institutions. On se référait alors à l'impact très positif que l'accréditation avait eu sur les collèges, universités et « High Schools » américains et même sur certaines écoles professionnelles des universités canadiennes. C'est là l'essentiel de l'argumentation contenue dans *Vers l'excellence par l'accréditation*.

Mais, comme on le sait, l'auto-évaluation (le « self-study ») constitue un élément essentiel de tout système d'accréditation. Avant de recevoir la visite des examinateurs de l'orga-

nisme accréditeur, l'institution candidate à l'accréditation doit procéder à une étude de son propre fonctionnement, étude dont les résultats deviennent la plus grande partie de l'ordre du jour des rencontres avec les examinateurs. À la suite de lectures, d'études et de rencontres avec des spécialistes, on a été progressivement amené à accorder plus d'importance à cette opération d'auto-évaluation institutionnelle qu'à l'accréditation proprement dite. On en est même arrivé à dissocier ce travail d'auto-évaluation (« self-Study ») de l'idée d'accréditation. Le *Guide d'auto-évaluation* de 1971 traduit nettement cette évolution. Élaboré avec l'aide des institutions, ce guide se présentait comme un outil de travail : on y posait des questions touchant les objectifs de l'institution, ses structures administratives, ses ressources, ses services, ses activités, ses résultats. C'était là, disait-on, le genre de questions qu'une institution doit se poser pour s'évaluer, s'analyser, s'améliorer.

L'expérimentation de ce *Guide d'auto-évaluation* par les institutions a marqué une étape décisive d'évolution. Elle a permis de constater qu'il était très difficile — et, en certains cas, impossible — de procéder à une auto-évaluation profitable, même à l'aide de ce guide. Faute d'instruments et d'outils scientifiques d'analyse, il était pratiquement impossible de répondre valablement aux questions suggérées. Comment s'auto-évaluer si on n'arrive pas à cerner la réalité avec suffisamment de rigueur et de fiabilité ? Comment s'auto-évaluer sans outils d'analyse de la pratique institutionnelle ?

Ces observations constituèrent une invitation à retourner auprès des centres américains d'évaluation et d'accréditation. Pour y constater que ceux-ci en venaient également à la même conclusion : pour évaluer, s'auto-évaluer ou accréditer, il faut pouvoir disposer d'*instruments d'analyse*. Plusieurs organismes, universités et centres de recherche, se consacraient d'ailleurs déjà à ce genre d'opérations et la Fédération des commissions de l'enseignement post-secondaire des agences d'accréditation préparait un « compendium » des instruments alors disponibles. C'est alors que le C.A.D.R.E. s'orienta lui-même vers la cueillette d'une documentation sur les instruments d'analyse, la publication de certains

travaux à caractère instrumental et sur l'expérimentation de méthodes pour fabriquer, avec la collaboration des institutions, certains instruments d'analyse.

C'est au terme de cette évolution, constamment nourrie et confrontée au meilleur de la recherche américaine dans ce domaine, que le C.A.D.R.E. opta pour ce qu'il appela en 1975 l'*analyse institutionnelle* : il y voyait le moyen par excellence de développement des maisons d'enseignement.

De l'accréditation à l'analyse, en passant par l'auto-évaluation et l'évaluation, il y a donc une même recherche de l'amélioration et de l'excellence. Le vecteur d'évolution a consisté ici essentiellement dans la prise de conscience grandissante que l'analyse, menée à l'aide d'outils fiables, peut seule rendre possibles toutes les entreprises d'accréditation, d'auto-évaluation ou d'évaluation. Cette émergence de l'idée d'« analyse » traduit aussi une volonté de délester l'évaluation de ce que celle-ci peut connoter de contrôle ou d'intrusion autoritaire dans la vie des institutions.

1. Cf. *Campus Tensions : Analysis and Recommendations*. Washington, D.C., American Council of Education, 1970.
 2. Cf. *Diversity by Design*. San Francisco, Jossey-Bass, 1973.
 3. Cf. *Campus Unrest*. Washington, D.C. U.S. Government Printing Office, 1970.
 4. Cf. *Report on Higher Education*. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1971.
 5. Cf. *Priorities for Action*. Final Report of the Carnegie Commission on Higher Education. New York, McGraw-Hill, 1973. Entre juin 1970 et octobre 1973, la Commission Carnegie a publié une vingtaine de rapports portant sur des problèmes particuliers. Un résumé de ces travaux a été publié sous le titre : *A Digest of Reports of the Carnegie Commission on Higher Education*. New York, McGraw-Hill, 1974. Un résumé des études commanditées a également été publié : *Sponsored Research of the Carnegie Commission on Higher Education*. New York, McGraw-Hill, 1975.
 6. Cf. *Coordination or Chaos ?* Denver, Educ. Comm. of the States, Oct. 1973.
- À part ces documents à caractère officiel et public, une abondante littérature traite de cette conjoncture, toujours actuelle d'ailleurs. Cf., par exemple : W.P. Lineberry (Ed.), *American Colleges. The Uncertain Future*. « The Reference Shelf » 47/3. New York, Wilson, 1975; L.S. Zwerling, *Second Best. The Crisis of the Community College*. New York, McGraw-Hill, 1976; D.S. Bushnell. *Organizing for change : New Priorities for Community Colleges*. New York, McGraw-Hill, 1973; *The College Board Review*, no 99, Spring 1976, « Special Community-Junior College Issue »; *Phi Delta Kappan*, 58/1 (September 1976), « Yesterday, Today and Tomorrow. A

Special Bicentennial Issue », surtout pp. 48 ss.; *New Directions for Community Colleges*, 6 (Summer 1974), «Coordinating State Systems»; *A Policy Primer for Community-Based Junior Colleges* (Report of the 1974 Assembly of the A.A.C.J.C.). Washington, A.A.C.J.C., 1975; *The Future of the Community-Junior College* (Conference in Higher Education). Boston, June 1974.

7. Cf. *La société s'épanouit*. Rapport de la Commission sur l'éducation post-secondaire en Ontario. Toronto, Ministère des Services gouvernementaux, 1972.
8. Cf. *Towards the Learning Community*. Report of the Task Force on the Community College in British Columbia. Victoria, Dept. of Education, August 1974.
9. Cf. *A Future of Choices: A Choice of Futures*. Report of the Commission on Educational Planning. Edmonton, 1972.
10. Cf. *Post-Secondary Education in Manitoba*. Report of the Task Force on Post-Secondary Education in Manitoba. Winnipeg, 1973.
11. Cf. *Vers un enseignement supérieur de masse et Politiques de l'enseignement supérieur*. Paris, O.C.D.E., 1974.
12. Pour une analyse plus détaillée de ce « tournant critique », cf. P. Lucier, « Bilan et prospective de l'enseignement collégial. Éléments pour une comparaison », dans *Prospectives* XIII/3 (oct. 1977) pp. 152 ss.
13. Pour une revue plus détaillée de cette histoire locale, cf. P.-E. Gingras et M. Girard, *L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer*. Montréal, C.A.D.R.E., 1975, pp. 5 ss, 27 ss.
14. Cf. M. Savard, « Tremplin vers l'excellence, l'accréditation est un mécanisme nécessaire au Québec », dans *Prospectives* I/5 (nov. 1965) pp. 18-25.
15. Cf. F.C.C., *L'accréditation*. Projet de mémoire. Montréal, septembre 1967.
16. Cf. *Rapport Parent*, tomes II et III, nn. 236, 298, 1037, 1123 et recommandations 64, 108, 342.
17. Cf. P.-E. Gingras, *Vers l'excellence par l'accréditation*. Montréal, C.A.D.R.E., juillet 1970. Cf. aussi: P.-E. Gingras, *L'accréditation*. Montréal, C.A.D.R.E., 1969; *L'accréditation: cheminement de l'idée, 1954-1969*. Montréal, C.A.D.R.E., 1970; « Précisions sur l'accréditation », dans *Prospectives* VII/1 (février 1971) pp. 13-16.
18. *Guide d'auto-évaluation*: document de travail. Montréal, C.A.D.R.E., septembre 1971. Cf. aussi: *Opération auto-évaluation 1970-71*: document de travail. Montréal, C.A.D.R.E., février 1971.
19. *Guide d'auto-évaluation à l'intention des institutions privées dispensant de l'enseignement élémentaire*. Québec, S.G.E.P., septembre 1972; *Guide d'auto-évaluation à l'intention des institutions privées dispensant de l'enseignement général au niveau secondaire*. Québec, S.G.E.P., septembre 1972; *Guide d'auto-évaluation à l'intention des institutions privées dispensant les techniques commerciales au niveau secondaire*. Québec, S.G.E.P., septembre 1972.
20. Cf. P.-E. Gingras et autres, *Rapport d'une étude confiée au C.A.D.R.E. par la D.G.E.C. sur l'évaluation des collèges*. Montréal, C.A.D.R.E., juillet 1973. Le texte est enrichi de nombreux appendices et annexes.
21. Cf. P.-E. Gingras et M. Girard, *S'évaluer pour évoluer*. Projet D.G.E.C.-C.A.D.R.E. 1974 sur l'analyse institutionnelle. Montréal, C.A.D.R.E. mai 1975.
22. Cf. P.-E. Gingras et M. Girard, *L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer*. Montréal, C.A.D.R.E., 1975.
23. Cf. Wilfrid Gariépy, *Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques*. Montréal, C.A.D.R.E., mai 1973.
24. Cf. Louis Gadbois, *Rapport statistique sur les sortants de l'enseignement collégial en 1970-71*. Montréal, C.A.D.R.E., janvier 1973; *Prospectives*, IX/4 (oct. 1973) 208-219.
25. Cf. G. Aubin et M. Girard, *Recherche prévisionnelle sur l'enseignement collégial au Québec*. Montréal, C.A.D.R.E., 1974. Volume I: Rapport analytique. Volume II: Rapport méthodologique. Volume III: Rapport des analyses sur le Delphi collégial par SOCAME. Cf. aussi *Prospectives*, X/4 (1974) 213-223.
26. Cf. C. Fortier et M. Girard, *Les buts institutionnels: rapport d'étape*. Montréal, Fédération des Cégeps, octobre 1975.
27. Cf. par exemple, au Centre de documentation du C.A.D.R.E., les dossiers sur l'« accountability » (B-224), l'analyse de l'enseignement (B-61), l'analyse des services aux étudiants (B-144), la direction par objectifs (B-36), l'échec scolaire (B-39), l'encadrement des étudiants (B-48), l'évaluation des programmes d'études (B-62), la méthode Delphi (B-86), les objectifs pédagogiques (B-91), la régionalisation des collèges (B-113).
28. Cf. P.-E. Gingras et M. Girard, *L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer*. Montréal, C.A.D.R.E., 1975, pp. 28 ss; *Répertoire sur fiches de la recherche et de l'expérimentation dans les collèges*. (En déc. 1975, ce répertoire comportait déjà 496 fiches; en mars 1978, il en contenait 654).
29. Cf. *Six facettes du développement des cégeps*. Dossier d'études présenté au comité d'étude du C.S.E. sur les besoins de l'enseignement collégial. Montréal, 15 mars 1974. Ce mémoire a été publié en numéro spécial de *Cégepropos*, le 15 mars 1974.
30. Cf. P.-E. Gingras et M. Girard, *L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer*. Montréal, C.A.D.R.E., 1975, pp. 40 ss.
31. *Ibid.*, p. 26 Cf. aussi: P. Lucier, « Qu'est-ce que l'analyse institutionnelle? », dans *Prospectives* XII/4 (déc. 1976) pp. 204-205, que nous reproduisons ici librement.
32. « Accompagnement » a été le terme retenu pour désigner le type de travail que, à l'intérieur du projet d'analyse institutionnelle, l'équipe du C.A.D.R.E. s'est proposé d'accomplir avec des institutions. Ce terme évoque les fonctions d'observateur, de « vis-à-vis critique » ou de personne-ressource; il traduit surtout le caractère de reciprocité du profit escompté d'un tel cheminement en commun.
33. Cf. *L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer*, p. 26.
34. Cf. *S'évaluer pour évoluer*, p. 134.
35. *Ibid.*, p. 134.
36. *Ibid.*, p. 141.
37. *Ibid.*, pp. 138-139.
38. *Ibid.*, p. 139.
39. *Ibid.*, p. 135.
40. *Ibid.*, p. 131.
41. Cf. *L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer*, P. 26.
42. Pour un exposé de cette évolution, cf. *L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer*, pp. 20 ss.