

l'analyse institutionnelle

... et son avenir

C'est dans le contexte du système scolaire québécois et sur l'horizon de ce panorama — hélas, trop sommairement brossé — de certaines grandes tendances occidentales en éducation que nous tenions à aborder les questions relatives à l'avenir de l'analyse institutionnelle.

Deux raisons nous ont surtout incités à nous situer dans de telles perspectives. La *première*, c'est que nous entendions bien ne pas nous limiter à la considération des seuls prolongements éventuels du projet triennal du C.A.D.R.E. L'analyse institutionnelle — ses concepts, ses méthodes, son esprit — fait maintenant partie du monde québécois de l'éducation; on peut même dire qu'elle s'est assez développée pour subsister indépendamment de ceux qui en ont fait la promotion chez nous. Cela nous permet d'envisager l'avenir de l'analyse institutionnelle de manière plus dégagée — plus désintéressée aussi —, puisque c'est une idée et sa fécondité qui sont ici en cause, bien plus que la suite à assurer au projet d'une équipe nommément identifiée. La *seconde* raison de cet élargissement de perspectives tient essentiellement à ce que, par-delà son appellation ou même par-delà les circonstances particulières dans lesquelles elle a évolué chez nous, l'analyse institutionnelle s'inscrit d'emblée dans des tendances et des préoccupations largement répandues en Occident et qui, sous des noms différents et selon des stratégies diversifiées, témoignent d'une indéniable communauté d'inspiration.

En nous situant de cette façon, nous pouvons parler de l'avenir sans nous enfermer dans les limites de notre projet, y tiendrions-nous par ailleurs avec conviction. En d'autres termes, nous pensons que, même si les mots disparaissaient du paysage québécois et même si certains aspects de nos manières de faire devenaient un jour clairement désuets, l'essentiel du projet — la chose, en deçà des mots — garderait toute sa pertinence. Aussi nous est-il apparu indiqué de regarder l'avenir en insistant sur l'inspiration fondamentale de l'analyse institutionnelle, bien plus que sur certaines de ses modalités ou que sur son appellation même.

Ce souci du « grand large » ne devra évidemment pas nous entraîner dans des considérations qui nous éloigneraient des conditions concrètes dans lesquelles nous avons oeuvré au cours des dernières années. Nous parlerons donc de l'avenir en des termes qui renvoient directement aux milieux institutionnels qui sont les nôtres au Québec et les défis dont nous traiterons s'inscrivent, à n'en pas douter, dans le prolongement de ce qui a été fait jusqu'ici en analyse institutionnelle.

Deux types de défis seront ici identifiés. D'abord, des défis de recherche proprement dite : quelles tâches de recherche se découpent tout logiquement, au terme de ces trois années du projet ? Et aussi, des défis d'implantation : comment et à quelles conditions ce qui a été fait a-t-il des chances d'avoir des suites concrètes et repérables dans la vie des institutions ? La structure de ce douzième et dernier chapitre découle de cette double préoccupation.

1. Des défis de recherche

Tout projet de recherche appelle, de par sa logique interne de développement, des prolongements et des compléments. Soit parce que, en cours de route, des aspects qu'on n'avait pas prévus ont émergé et suscité des questions nouvelles; soit parce que les chemine-ments suivis ont fait déboucher sur des interrogations dont l'élucidation permettrait d'aller plus loin; soit parce que, au terme du projet, on est mieux à même de juger des étapes qui restent à franchir pour qu'on puisse profiter pleinement des acquis. C'est un peu selon toutes ces voies que nous avons été conduits à formuler les défis de recherche suivants.

1.1 Il y a d'abord des *approfondissements conceptuels et opérationnels* qui mériteraient d'être poursuivis.

Nous pouvons reconnaître en toute simplicité qu'un important itinéraire a été accompli depuis quelques années pour circonscrire le concept même d'« analyse institutionnelle », sa spécificité par rapport à d'autres entreprises apparentées, ses fondements épistémologiques et philosophiques, ses modèles opérationnels, ses stratégies, etc. Tout au long de ce rapport, nous avons fait constamment état de multiples évolutions, dont seule une réflexion systématique et articulée à l'action nous a permis de bien saisir la portée et de profiter pour nos chantiers d'analyse. Mais il serait bien prématuré de conclure que tout a été précisé de manière pleinement satisfaisante, encore moins de manière définitive. Il y a des tâches de mise à jour et d'affinement qui sont loin d'être achevées et tout invite à en assurer la poursuite. Il se pourrait même que des efforts d'implantation qui se feraient en dehors de ces perspectives de recherche-action risquent de tourner court, parce qu'ils ne seraient pas suffisamment nourris par une réflexion sans cesse critiquée et confrontée à l'expérience. On n'aurait guère besoin d'insister, si la tentation n'était pas forte en nos milieux de se méfier de toute réflexion dont on ne voit pas immédiatement la portée proprement opérationnelle. Il y a pourtant là, nous en sommes bien convaincus, un piège qu'on ne saurait trop démasquer : celui qui amène à confondre souci du concret et courte vue.

1.2 L'examen et l'intégration des *diverses approches ou stratégies* d'analyse restent à compléter.

L'exploration de quelques grands types de stratégies d'analyse a été assez féconde et interpellante au cours de ces trois années pour qu'il nous apparaisse opportun d'en souhaiter la poursuite. C'est que chacune de ces grandes stratégies ouvre des perspectives idéologiques et opérationnelles dont ne peut guère faire l'économie quiconque entend comprendre, avec un regard le moins averti, ce qui se passe sur le terrain de plus en plus complexe des milieux d'éducation — et peut-être encore davantage quiconque se propose d'y intervenir de manière un peu significative.

En fait, les explorations que nous avons menées n'ont pas toutes pu aboutir à la publication d'exposés ou de guides. On a pu le faire dans certains cas¹, mais il serait souhaitable que d'autres dossiers puissent être conduits à terme. L'enjeu est moins ici de pouvoir disposer de quelque éventail satisfaisant pour l'esprit que de faire émerger d'autres virtualités de l'analyse institutionnelle et d'ouvrir ainsi d'autres champs de pratiques. Il est sûr, par exemple,

que l'« accountability » et la « prise de décision » sont loin d'épuiser les possibilités stratégiques de l'analyse. L'une et l'autre font affleurer des dimensions majeures de l'analyse institutionnelle — voire des rationalités différentes, mais complémentaires : en l'occurrence, des dimensions de responsabilité sociale et de rigueur administrative. Mais d'autres dimensions et d'autres rationalités méritent d'être déployées, qui seraient de nature à favoriser des entreprises d'analyse plus perméables à d'autres aspects tout aussi importants de la vie institutionnelle. Pensons ici, par exemple — dans le prolongement des évolutions que nous avons nous-mêmes connues et auxquelles nous avons déjà fait écho² —, à des stratégies davantage axées sur la saisie des champs de forces institutionnels : une exploration qui pourrait déboucher sur un exposé-guide sur les rapports entre analyse institutionnelle et analyse idéologique. Pensons aussi à des études méthodiques de stratégies qui s'articuleraient autour de l'évaluation proprement dite ou du contrôle de la qualité.

Bien sûr, si l'on se cantonnait dans des perspectives purement théoriques, on pourrait allonger la liste des possibilités. Mais cela ne nous avancerait guère. Nous préférons plutôt indiquer deux stratégies majeures, dont l'exploration méthodique rendrait grandement service aux praticiens de l'analyse institutionnelle : l'analyse des idéologies et l'évaluation proprement dite. La première permettrait de consolider des approches dont plusieurs ont perçu de plus en plus clairement l'opportunité ; la seconde favoriserait une différenciation et une articulation plus nettes avec des approches et des techniques qui se sont développées dans les sciences de l'éducation et avec lesquelles l'analyse institutionnelle a souvent été — parfois même à tort — mise en relation. Ainsi, à côté des perspectives de responsabilité sociale (« accountability ») et de rationalité administrative (« prise de décision »), on disposerait d'indications complémentaires sur des perspectives inspirées par l'analyse socio-institutionnelle (« analyse idéologique ») et par les sciences de l'évaluation (« évaluation » proprement dite). L'éventail des figures concrètes de l'analyse institutionnelle serait ainsi enrichi et, dans un mouvement de retour déjà constaté au cours des trois dernières années, c'est la nature même de l'analyse institutionnelle qui pourrait en recevoir des éclairages nouveaux.

1.3 La mise au point d'instruments d'analyse est manifestement une entreprise à poursuivre.

Qu'il s'agisse de modèles de cheminement, de techniques ou de questionnaires proprement dits, tout indique qu'on aurait tout avantage à compléter la panoplie existante, tous les champs de la vie institutionnelle étant loin d'avoir été couverts. Et si l'on en juge d'après le temps qu'il a fallu mettre et l'énergie qu'il a fallu déployer pour élaborer, expérimenter et valider les instruments dont nous disposons maintenant, on peut penser qu'on ne s'en tirera pas en un tournemain et grâce à des processus précipités ou étriqués. Ce qui signifie qu'on doit s'attendre à des recherches qui exigeront de la patience et dont la poursuite dans et avec les institutions — et ce nous semble être la voie la plus sûre — devra encore s'appuyer sur une sensibilisation toujours à reprendre. Cet aspect des tâches à parfaire mérite une attention particulière. Car, en dépit de toute apparence contraire, la fabrication d'instruments d'analyse n'est pas une entreprise qu'on peut cavalierement songer à mener rondement en bricolant à la sauvette. Notre expérience des dernières années nous incite plutôt à voir ici un exigeant processus de recherche-action dont la première phase — et ce n'est pas la moins difficile — consiste à bien percevoir les besoins des institutions en matière d'instruments d'analyse.

1.4 Ainsi que plusieurs expériences d'analyse ont conduit à en voir la nécessité, et dans le prolongement de nos propres travaux préliminaires³, l'identification et l'articulation opérationnelle d'indicateurs de qualité constituent un défi de première importance.

En fait, l'évolution du concept même d'« analyse institutionnelle » vers une certaine neutralité⁴, l'évolution du concept d'« instrument » et l'émergence des concepts de « donnée » et d'« indicateur » qui l'a accompagnée⁵, l'examen des divers modèles et approches d'analyse — qui montre l'importance croissante de démarches utilisant des données groupées sous forme d'indicateurs — et surtout la convergence des préoccupations du monde de l'enseignement vers l'amélioration et l'évaluation de la qualité⁶ sont autant d'éléments qui semblent indiquer que, pour progresser, l'analyse institutionnelle impliquera un recours méthodique à un certain nombre de données et d'indicateurs fiables. Maintenant que certaines démarches et techniques de cueillette nous sont mieux connues, nous voyons davantage la nécessité d'une utilisation plus sélective des données recueillies, d'une utilisation qui signifie — « indique » — vraiment quelque chose pour le développement de la vie institutionnelle.

On sait globalement à quoi on se réfère quand on parle d'« indicateurs » de qualité des pratiques institutionnelles des maisons d'enseignement. On pense à un certain nombre de mesures, regroupées en faisceaux dont on estime qu'ils « indiqueraient » comment et jusqu'à quel point la formation offerte est de qualité, comment et jusqu'à quel point les divers programmes et services atteignent les objectifs qu'ils poursuivent et comment ceux-ci s'articulent aux grands objectifs institutionnels. Mais des problèmes complexes surgissent dès qu'on entreprend de vouloir identifier concrètement l'un ou l'autre de ces « indicateurs » — dont on sent bien, pourtant, qu'ils permettraient à l'analyse institutionnelle de faire d'importants pas en avant.

Du côté des *sciences économiques* — v.g. Dow Jones, Écoindicateur de la Banque royale, Indice du coût de la vie, etc. —, le concept d'« indicateur » est assez bien maîtrisé et ne pose pas de problèmes aigus, même si les choix demeurent inévitablement une affaire de discernement et d'option concernant les buts à poursuivre. Le concept d'« indicateur » y est généralement assorti de stratégies d'intervention pour en influencer la trajectoire. Les règles de ces stratégies sont même connues (actions sur le crédit, sur la masse monétaire, sur la fiscalité, sur la balance commerciale, sur l'emploi, etc.); mais — on ne le sait que trop — ces stratégies ne lèvent pas automatiquement les problèmes politiques liés à toute intervention de cette nature.

Du côté des *sciences sociales et administratives*, la situation est déjà plus délicate. Les phénomènes sont plus difficiles à mesurer et la définition même de la « qualité » est objet de discussions politiques, voire philosophiques : qu'est-ce donc, en effet, que la qualité de la vie ? qu'est-ce donc que la qualité d'un service ? Malgré tout, on est parvenu, ici et là, à préciser les concepts et à circonscrire certains indicateurs de base⁷. Mais les problèmes de mesure sont de plus en plus aigus au fur et à mesure qu'on s'éloigne des données quantitatives et qu'on entend traiter de ce qui fait la « qualité » de la vie sociale.

Du côté de l'*éducation*, la situation est encore plus complexe. Quand il s'agit d'indicateurs de coûts ou de performances administratives, on peut y aller avec passablement d'assurance : on peut, sans trop de risques, importer des méthodes utilisées dans d'autres secteurs. Mais, quand il s'agit de la qualité de la formation, donc de ce qui constitue le cœur même de toutes les pratiques éducatives, on est décidément confronté à des défis d'envergure.

Les défis propres à la définition d'indicateurs de la qualité des pratiques proprement éducatives sont de plusieurs ordres. Les problèmes ne sont pas d'abord d'ordre conceptuel, puisque l'on sait assez bien ce que l'on cherche. Ils sont plutôt et bien rapidement philosophiques et politiques : dans les choses humaines de l'apprentissage et de l'éducation, il n'y a pas de définition neutre et universelle de la « qualité » — la qualité, on en parle autant à la CEQ que chez les « parents catholiques » ... Définir la qualité, c'est donc opter pour une certaine façon de voir le sens de la vie humaine, c'est établir une certaine hiérarchie des valeurs. Aucune technique ne peut ici dispenser de faire des choix et donc d'avoir à justifier ces choix face à une collectivité de plus en plus pluraliste. Une fois que l'on a opté pour l'un ou l'autre modèle de la qualité de la formation, des problèmes proprement techniques surgissent au sujet de la mesure des phénomènes. Les diverses facettes de l'expérience éducative — on l'admet partout — ne se laissent pas aisément quantifier. Le « Know How », aux USA comme ailleurs, en est ici à ses premiers balbutiements.

Ceux qui ont suivi le « mouvement des indicateurs » reconnaissent aisément que nul — « expert » ou non — ne saurait, du jour au lendemain, définir des indicateurs de qualité de la formation. Pour toutes les raisons qu'on vient d'évoquer.

Pour avoir des chances d'aboutir, un projet de recherche sur les indicateurs nous semble donc devoir comporter trois opérations, concourantes et articulées. A) Une opération de *PROBLÉMATISATION*, faite à partir de sources documentaires et de contacts avec des chercheurs et des administrateurs scolaires impliqués dans des entreprises analogues. Non pas une problématisation au niveau conceptuel — ce qui est cherché est assez clair —, mais au niveau des modèles opérationnels, autant en ce qui concerne la formulation des modèles de qualité qu'en ce qui concerne les techniques de mesure et les stratégies d'intervention. B) Une opération de *CUEILLETTE* des perceptions de la « qualité » de la formation dans le milieu québécois. En utilisant la technique de base de l'instrument « buts institutionnels » et à partir d'énoncés mettant l'accent sur l'une ou l'autre dimension possible de la qualité — l'opération problématisation pourrait être ici de grande utilité —, il s'agirait d'établir un échantillonnage et de recueillir les principales tendances et attentes. C) Une opération de *SIMULATION* de type empirique. Elle consisterait à inventorier les données déjà disponibles dans diver-

ses banques québécoises de données, principalement en éducation, et à simuler leur utilisation sous forme d'indicateurs, selon les perspectives de chaque modèle inventorié dans la première opération. On aurait alors une idée des scénarios possibles et des acquis dont chaque scénario pourrait déjà disposer.

Ces trois opérations devraient être menées en étroite coordination. Elles aboutiraient à la présentation de quelques scénarios possibles — chaque scénario comprenant un modèle de la qualité, une sélection d'indicateurs, des techniques de mesure et une stratégie d'intervention. Ces scénarios seraient accompagnés de notations précises sur leur « faisabilité » — à partir des données disponibles ou possibles — et sur l'écho qu'ils suscitent dans le milieu.

Une fois posés les choix techniques et politiques qui s'imposent alors, on pourrait procéder à la confection d'indicateurs, dans les perspectives du scénario privilégié.

1.5 L'ensemble de notre projet de recherche-action en analyse institutionnelle a été le lieu d'une constante interrogation sur la nature même de l'institution scolaire, ce que nous avons appelé ici ou là une « analyse institutionnelle de second degré⁸ » ou une *analyse de l'institution formellement considérée*⁹ ».

Comme nous l'avons déjà noté, le caractère fondamentalement systémique de notre modèle opérationnel de base et de notre modèle de l'institution scolaire nous conduit tout naturellement à souligner l'importance, pour l'avenir de l'analyse institutionnelle, d'une analyse de l'institution, considérée comme cet ensemble de structures et de règles qui déterminent — ou « instituent », au sens français premier du terme — la vie d'un organisme scolaire et la nature des rapports qui s'y établissent entre les diverses composantes. Autant pour la réflexion sur les tendances et les orientations du système scolaire que pour l'intelligence des dynamiques dans lesquelles sont engagés bon nombre d'établissements — cela même que vise l'analyse institutionnelle —, il apparaît de plus en plus nécessaire que ce qui s'est ainsi dessiné en filigrane à tout notre cheminement fasse bientôt l'objet spécifique d'une recherche systématique.

Il serait même particulièrement intéressant que cette recherche soit étroitement associée à la pratique de l'analyse institutionnelle. Cela serait de

nature à assurer un meilleur enracinement de l'analyse institutionnelle dans le cours réel de la vie institutionnelle. L'expérience nous a appris que le « regard systématique et rigoureux » que veut être l'analyse institutionnelle ne saurait valablement passer outre à tous ces tiraillements et ces conflits de valeurs qui canalisent une part si importante des énergies des agents du monde de l'éducation.

En fait, pour analyser l'institution réelle, nous avons besoin de grilles de lecture capables de faire comprendre les rouages complexes d'un champ institutionnel qui est travaillé par les réalités mobiles et fuyantes du désir et du projet, tout autant que par certains soucis explicites de rationalité ou d'efficacité. Notre itinéraire des trois dernières années a été une découverte progressive de ces dimensions du réel qui débordent — et de combien! — les seules données visibles et mesurables, voire conscientes, de la pratique institutionnelle.

1.6 Au terme de cette première phase d'exploration et d'expérimentation, il apparaît de plus en plus opportun de procéder à une *étude systématique des expériences* d'analyse institutionnelle qui ont été menées dans les établissements scolaires de divers niveaux.

Autant il semble important de poursuivre le travail accompli et même de s'intéresser à de nouveaux champs de pratiques institutionnelles, autant il importe que l'on procède à une consolidation et à un approfondissement des acquis. On peut même penser que les deux tâches vont de pair. Concrètement, on devrait encourager les praticiens de l'analyse institutionnelle à consigner leur expérience et les résultats obtenus dans des monographies à large diffusion. Sans qu'il soit besoin de se lancer dans des entreprises qui exigeraient plus de temps et plus d'énergie que la pratique même de l'analyse institutionnelle, on verrait bien que se constitue peu à peu une sorte de mémoire collective de l'analyse institutionnelle. À partir de ces récits et de ces réflexions, on pourrait ensuite plus aisément procéder à des études systématiques, destinées à faire émerger certaines constantes et certains filons à explorer plus avant. Il y a des « arts de faire » qui ne s'élaborent que sur les terrains d'expérimentation et l'examen critique de ces expérimentations constitue une tâche de recherche toujours opportune.

1.7 Il y a aussi un effort de *compilation et de diffusion documentaires* qui devra être poursuivi.

La chose relève presque du sens commun, mais

nous l'avons nous-mêmes constaté une fois de plus : la pratique de l'analyse institutionnelle n'est guère possible sans un soutien documentaire pertinent. Bien sûr, nous savons ce que nous devons nous-mêmes à nos propres services de documentation. Mais nous savons aussi quel appui documentaire ont exigé la plupart des entreprises d'analyse institutionnelle : ici, on cherche un document à diffusion restreinte; là, on voudrait une réponse précise à une question précise; là encore, on veut consulter les ouvrages-clefs concernant tel ou tel aspect de l'analyse; ailleurs, on veut s'informer de ce qui s'est fait ailleurs sur des problèmes analogues; là, on souhaite se tenir au courant des derniers développements d'une technique, etc.

En somme, tout milite en faveur du développement de l'appui documentaire pertinent à la théorie et à la pratique de l'analyse institutionnelle. Et si nous inscrivons ces tâches documentaires dans la liste des défis de recherche, c'est que nous pensons ici à un effort documentaire qui déborde le seul stockage d'informations. Ce qui semble opportun ici, c'est une approche des tâches de documentation qui s'oriente résolument vers la *compilation sélective*, la diffusion de *dossiers thématiques* et la réponse aux demandes des praticiens de l'analyse. On le voit, nous sommes ici à mi-chemin entre la recherche proprement dite et la documentation de type plus traditionnel. Ce dont nous avons ici besoin, c'est d'une sorte de pont, le plus fonctionnellement aménagé possible, entre un stock indifférencié et de plus en plus considérable d'informations et des utilisateurs qui ne peuvent évidemment pas entreprendre des inventaires complets de documentation. En analyse institutionnelle comme en bien d'autres champs du savoir, il nous faut des instruments d'information scientifique et technique dont la production ne sera guère possible sans la contribution de la recherche proprement dite.

1.8 Enfin, dans la foulée de cette analyse de l'institution formellement considérée et en lien étroit avec l'inspiration systémique des modèles que nous avons développés, il serait hautement souhaitable que l'analyse institutionnelle puisse déborder de plus en plus les *limites de l'environnement scolaire proprement dit* et s'ouvre résolument aux vastes chantiers de *l'éducation permanente et du développement culturel*.

On l'a vu, l'analyse institutionnelle a été lancée sous le signe de l'amélioration de l'institution scolaire; à ce titre, elle fait partie de ces mouvements

de renouveau du système déjà en place. Mais, conformément à une approche qui replace constamment l'établissement local dans un tout organique plus vaste, nous avons été amenés à articuler l'analyse de ces réalités institutionnelles locales à des impératifs d'analyse qui, de soi, nous invitent à aller bien au-delà des limites du scolaire proprement dit : pensons, par exemple, à nos explorations sur l'« accountability¹⁰ », sur les « indicateurs¹¹ » ou même à ces énoncés de notre instrument d'identification des buts institutionnels¹² qui concernent l'environnement extra-scolaire et ses besoins. Mais on pourrait s'engager plus résolument et plus systématiquement dans cette voie. Pour cela, il faudrait que les stratégies et les méthodes de l'analyse institutionnelle s'inscrivent d'emblée dans la trajectoire de ces appels à la « déscolarisation » qui, à l'heure actuelle, sollicitent les milieux scolaires de l'éducation.

En fait, il s'agirait de s'assurer que l'analyse institutionnelle ne soit pas mise au service de ces mouvements « centripètes » qui résistent à l'ouverture des établissements locaux aux exigences plus larges de l'éducation permanente et du développement culturel. Quant à nous, nous sommes plutôt d'avis que, loin de consacrer l'institution locale dans le cadre étroit du scolaire, l'analyse institutionnelle invite plutôt à le faire éclater. En effet, une analyse des réalités locales, qui accepte d'aller au bout de sa logique interne et qui se meut dans des perspectives systémiques, ne peut que déboucher sur l'ensemble socio-culturel dont l'établissement scolaire local n'est qu'un élément, une ressource parmi d'autres.

Afin qu'on n'en reste pas ici aux seuls souhaits, il faudra sans doute que des travaux méthodiques soient entrepris pour soutenir, au plan de la réflexion comme à celui de la mise au point de stratégies et de techniques, les efforts de ces praticiens de l'analyse qui veulent prendre en compte toutes les dimensions de l'institution scolaire.

2. Des défis d'implantation

Un essai de prospective ne saurait valablement se limiter aux seuls défis de recherche à relever. Bien sûr, l'analyse institutionnelle se nourrira des résultats de la recherche, mais elle est d'abord elle-même une composante de la pratique institutionnelle. À ce titre, elle est essentiellement destinée à une implantation, avec tout ce que cela implique de difficultés et d'impératifs bien concrets.

Parmi ces défis d'implantation, mentionnons les suivants.

2.1 La configuration du *contexte socio-institutionnel* des milieux d'éducation, dont nous avons déjà parlé¹³, découpe de soi d'importants défis d'implantation.

En fait, tout se passe comme si l'analyse institutionnelle avait à se frayer un chemin à travers les mille et une embûches des milieux institutionnels qui sont aujourd'hui les nôtres. Nous le savons, de multiples possibilités de récupération guettent toutes les entreprises d'analyse institutionnelle : récupération au profit des stratégies les plus diverses. Possibilités de blocage aussi, au gré des conjonctures conflictuelles dont les évolutions déjouent bien souvent les pronostics.

Quoi qu'il en soit, il faut en être conscient, l'implantation de l'analyse institutionnelle ne sera pas toujours une opération sans histoires. Elle exigera même de ses praticiens un sens aigu des réalités institutionnelles et des champs de force qui s'y développent. Mais, par-delà toutes les stratégies imaginables, on peut penser que le constant recours à la dynamique de sa propre rationalité et de ses propres visées constitue la voie la plus sûre pour son avenir. Ceci dit, tout indique qu'il y a place pour d'autres approfondissements des tâches de sensibilisation, voire pour la mise au point d'un véritable guide opérationnel de sensibilisation du milieu. Celui-ci, nous en sommes convaincus, devrait être axé sur des questions relatives à la communication de ce qu'est l'analyse institutionnelle, bien plus que sur quelque astucieuse stratégie d'infiltration que ce soit.

2.2 La possibilité pour les institutions de disposer elles-mêmes des *ressources humaines nécessaires* constituera, au cours des prochaines années, un des principaux défis d'implantation de l'analyse institutionnelle.

Il faut assurément reconnaître que, à la faveur des opérations d'analyse conduites au cours des dernières années, des compétences se sont développées et affirmées dans plusieurs établissements. Mais il demeure qu'un des premiers problèmes que doivent résoudre les promoteurs de projets d'analyse est encore celui des ressources humaines pertinentes. Aussi faudra-t-il trouver les moyens de continuer la formation d'analystes et d'articuler les nouvelles entreprises aux compétences qui existent déjà dans les réseaux d'éducation. Nous pensons qu'on de-

vrait tout faire pour que chaque établissement prenne lui-même son analyse en charge; mais cela n'empêche aucunement qu'on puisse instaurer certaines modalités de collaboration interinstitutionnelle, dont tout le monde pourrait finalement profiter.

2.3 *Le choix des opérations d'analyse* demeurera un défi important.

Ce défi comporte essentiellement deux facettes. *D'abord*, tout porte à penser que, en dépit de tous les avertissements relatifs aux dimensions des entreprises d'analyse, on est souvent tenté de « s'embarquer » dans des opérations dont on est parfois presque sûr de ne pas voir le terme. Aussi serait-il indiqué de songer à privilégier des entreprises modestes, mais ouvertes et articulées à un « après » praticable. Quant à la *seconde* facette de ce défi, il concerne la pertinence et l'à-propos des choix à faire. Il y aura place ici pour des dialogues prospectifs, car les points d'ancrage les plus opportuns varient d'un établissement à l'autre et même d'une période à l'autre. Certaines conjonctures font émerger des besoins particuliers d'analyse et la prudence veut qu'on prenne ici le temps de bien les identifier. Ainsi, et à seul titre d'exemple, on peut voir dans l'émergence de ces projets de formulation des plans institutionnels de développement un des lieux les plus propices à l'implantation, au cours des prochaines années, des préoccupations d'analyse institutionnelle.

2.4 Les préoccupations exprimées dans l'ensemble des milieux d'éducation indiquent assez nettement que l'analyse institutionnelle devra s'efforcer de concerner avec de plus en plus de précision la *qualité de l'enseignement lui-même*. Il y a là, comme on l'a dit, une urgence généralement reconnue et il faudra que l'analyse rejoigne cet enjeu fondamental de toutes les pratiques institutionnelles.

On ne se cachera cependant pas les embûches que recèle une telle orientation. Parler de « qualité » et de « qualité de l'enseignement », c'est soulever de multiples interrogations sur la définition même des valeurs et des critères qui constituent la qualité : c'est aussi, et inévitablement, mettre en cause cette espèce de halo d'immunité qui entoure la fonction d'enseignement. Certes, l'identification d'indicateurs publiquement reconnus est-elle de nature à assurer une certaine objectivité de l'analyse. Mais il faudra tout de même procéder à « une sensibilisation ad hoc ». En effet, le concept d'« indicateur » — et

surtout d'« indicateur de qualité » — risque de faire figure d'« intrus » dans le monde de l'éducation. On n'est guère habitué à y recourir ; ce n'est même pas sans méfiance que maints agent d'éducation verront l'émergence de ce qui a tout l'air d'un emprunt au monde économique. On peut donc prévoir certaines réticences à l'égard d'une telle orientation de l'analyse institutionnelle et on ferait bien de se pencher avec attention sur les défis particuliers d'implantation qui en surgiront.

2.5 L'implantation de l'analyse institutionnelle nécessitera vraisemblablement un certain *élargissement de l'éventail de ses répondants* dans les institutions.

Jusqu'ici, et un peu par un simple concours de circonstances, c'est le plus souvent des administrateurs et des professionnels non enseignants qui ont pris l'initiative des opérations d'analyse institutionnelle : par la force des choses, ce fut aussi là nos plus nombreux interlocuteurs. Nous n'avons, faut-il le préciser, aucune raison de nous plaindre de cet état de choses. Mais, si un accent nouveau devait être donné à l'analyse de la qualité de l'enseignement, sans doute faudrait-il intensifier le dialogue avec les enseignants et leurs départements. Le succès de cette nouvelle démarche ne va pas nécessairement de soi, en dépit de tous les vœux clairement exprimés par les milieux d'enseignants eux-mêmes. Aussi doit-on considérer qu'il y a là un défi d'implantation qui méritera beaucoup d'attention.

2.6 Il faut enfin signaler l'importance d'articuler cette entreprise d'implantation à la *poursuite des travaux de recherche* dont nous avons parlé plus haut.

La pratique de l'analyse institutionnelle dispose déjà d'un considérable acquis théorique et opérationnel; son implantation peut ainsi s'appuyer sur des assises solides. Mais, il nous faut redire ici combien il est essentiel que se poursuivent une réflexion et une expérimentation systématiques en analyse institutionnelle. Pour cela, on ne voit pas bien qu'on puisse faire l'économie d'un lieu et d'une équipe voués à ces tâches de consolidation, d'approfondissement et d'exploration. Tout indique même qu'une implantation coupée de cet enracinement dans de sérieux travaux de recherches risquerait, et bien rapidement, de tourner court. Nous avons plus haut, dans le chapitre consacré aux ressources¹⁴, attiré l'attention sur la nécessité

d'un tel lien organique. Il nous a semblé nécessaire d'y revenir aussi, car les chances de succès de l'implantation envisagée pourraient en dépendre assez directement.

2.7 Par-dessus tout, Il faut rappeler qu'aucune implantation valable et durable ne se fera sans *patience* et sans *respect des rythmes institutionnels*.

Comme chacun sait, les institutions ont des « vitesses de croisière » qu'il est stérile de vouloir bousculer, même sous prétexte d'efficacité ou d'urgence. Entre le « charriage » et l'absence d'intervention, il y a place pour une incitation et une persuasion qui s'adressent d'abord à l'intelligence et à la volonté de s'améliorer. C'est là-dessus qu'il faut résolument tabler pour tout ce qui touche à l'implantation de l'analyse institutionnelle. Ici comme ailleurs, raison et information « font plus que force ni que rage ».

1. Cf. P. Lucier, *Analyse institutionnelle et « Accountability »*, Montréal, C.A.D.R.E., 1977 ; *Analyse institutionnelle et prise de décision*, Montréal, C.A.D.R.E., 1977.
2. Cf. chapitre 2^e. chapitre 3^e. chapitre 4^e; chapitre 6^e (rapport final).
3. Cf. chapitre 2^e (rapport final) ; cf. aussi P.-E. Gingras, *Le concept d'« indicateur » appliqué à l'éducation*, Montréal, C.A.D.R.E., 1977.
4. Cf. chapitre 2^e (rapport final).
5. Cf. chapitre 8^e (rapport final).
6. Cf. chapitres 10^e et 11^e (rapport final).
7. Cf., par exemple : P. Cliche, *Indicateurs sociaux : conception et élaboration*. Québec, Ministère des Affaires sociales, Projet DORIS, 1975 ; Conseil économique du Canada, *Objectifs économiques et indicateurs sociaux*. XI^e exposé annuel. Ottawa, Information Canada, 1974 ; Conseil des Affaires sociales et de la famille, *La question des indicateurs sociaux*. Québec, Ministère des Affaires sociales, 1978. On connaît les travaux de l'O.C.D.E. et de l'O.N.U. sur le sujet.
8. Cf. exemple, chapitre 6^e (rapport final).
9. *Ibid.*
10. Cf. P. Lucier, *Analyse institutionnelle et « Accountability »*, Montréal, C.A.D.R.E., 1977.
11. Cf. P.-E. Gingras, *Le concept d'« indicateur » appliqué à l'éducation*. Montréal, C.A.D.R.E., 1977.
12. Cf. C. Fortier et M. Girard, *Les buts institutionnels : instrument d'identification*, Montréal, C.A.D.R.E., 1977.
13. Cf. chapitre 10^e(rapport final).
14. Cf. chapitre 9^e (rapport final).