

L'INTÉRÊT DE COMBINER DES APPROCHES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES POUR ÉVALUER LE PLAN D'AIDE À LA RÉUSSITE D'UN ÉTABLISSEMENT COLLÉGIAL



DOMINIC LEBLANC
Conseiller pédagogique
Cégep régional de Lanaudière
à L'Assomption

En 2000, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a exigé que tous les établissements collégiaux élaborent, adoptent et mettent en œuvre un plan d'aide à la réussite. Intégré au plan stratégique des collèges, le plan d'aide à la réussite doit constituer un document planifiant des actions précises en vue d'améliorer la réussite des étudiants.

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) exige que les plans d'aide à la réussite contiennent des cibles chiffrées à atteindre, des indicateurs quantitatifs à analyser et des taux statistiques à comparer (CEEC, 2004). Pour apprécier l'efficacité des plans d'aide des différents établissements, la CEEC utilise elle-même des méthodes comparatives, essentiellement quantitatives. Dans cet esprit, elle incite, voire contraint, les collèges à adopter une approche évaluative qui est, elle aussi, principalement quantitative. Cette réalité empêche-t-elle, toutefois, de recourir à des approches qualitatives pour évaluer un plan d'aide à la réussite? Celles-ci ne pourraient-elles pas, plutôt, bonifier le processus d'évaluation? Si oui, comment?

► QUE CONTIENNENT GÉNÉRALEMENT LES PLANS D'AIDE À LA RÉUSSITE ?

Bien que les termes utilisés puissent varier d'un établissement à un autre, dans plusieurs institutions collégiales, le plan d'aide à la réussite est divisé en trois volets: les orientations, les objectifs et les actions.

— Les orientations

Les orientations sont les visées souhaitées. Elles représentent, d'abord, ce que le collège veut obtenir par le déploiement du plan. Il peut s'agir, par exemple, d'augmenter les taux de réussite, de persévérance ou de diplomation.

— Les objectifs

Les objectifs correspondent à des déconstructions précises des orientations, dont ils découlent d'ailleurs directement.

Pour une orientation visant à augmenter la persévérance, les objectifs sous-jacents pourraient notamment être de diminuer l'abandon scolaire et d'accroître la rétention des étudiants. Des cibles sont associées aux objectifs: il sera alors question, toujours à titre d'illustration, de faire grimper les taux de réussite de 5 % pendant la période couverte par le plan d'aide à la réussite ou de voir baisser le taux d'abandon de 10 % entre la première et la deuxième sessions.

— Les actions

Les actions correspondent, quant à elles, aux moyens concrets auxquels on recourra pour atteindre les objectifs. Par exemple, pour que diminue l'abandon scolaire, des actions pourraient être menées, entre autres, afin d'identifier plus rapidement les étudiants qui sont à risque de décrocher ou encore pour offrir un encadrement particulier à ceux qui éprouvent des difficultés scolaires.

► LES LIMITES D'UNE ÉVALUATION QUANTITATIVE D'EFFICACITÉ ET D'IMPACT

Principalement construits sur la base d'indicateurs, de cibles ainsi que de taux à atteindre, les plans d'aide à la réussite sont généralement évalués selon des approches quantitatives, qui permettent de mesurer l'efficacité et l'impact de ceux-ci (pour une définition de ces approches, voir Dagenais et Ridde, 2010).

Lors de telles évaluations, la question à laquelle on tente de répondre est généralement la suivante: les actions entreprises ont-elles permis d'atteindre les cibles fixées? Il faut alors essentiellement dénombrer, commenter et analyser les gestes posés, puis vérifier, à l'aide d'indicateurs, s'ils ont permis d'atteindre ces cibles. Le postulat de ce type d'évaluation est que si les actions ont été effectuées et les cibles atteintes, les objectifs l'ont été, et l'orientation dont ils découlent aussi.

Ce type de démarche évaluative est intéressant, car il permet de déterminer quelles actions ont été réalisées ou non et la manière dont elles l'ont été. Il permet aussi de vérifier si les cibles ont été atteintes et dans quelle proportion. Dans cet esprit, il offre la possibilité de dresser un portrait détaillé des actions et de les conserver, de les retirer, de les modifier ou d'en ajouter de nouvelles, lors d'une révision.



Par contre, ce type de démarche comporte de grandes limites pour évaluer un plan d'aide à la réussite. En effet, une évaluation d'impact et d'efficacité rigoureuse semble difficile à réaliser en raison du nombre, souvent élevé, d'actions qui composent les plans d'aide à la réussite. L'inexistence de groupes témoins et de groupes expérimentaux et la difficulté d'établir des causes et des effets clairs entre les actions et l'atteinte des cibles posent problème. Par exemple, une action pertinente peut avoir été menée efficacement sans que les taux de réussite s'en soient fait ressentir. À l'inverse, une hausse du taux de réussite peut laisser croire qu'une mesure a été efficace et qu'elle a eu un impact décisif, alors que l'augmentation elle-même peut résulter d'un ensemble d'actions, voire même du hasard : il est souvent difficile d'isoler des variables dans un environnement comme celui du parcours scolaire.

Qui plus est, des actions pertinentes et efficaces peuvent avoir été posées et ne pas avoir permis d'atteindre les cibles fixées. Cela ne signifie pas nécessairement que l'action en question n'était pas adéquate ou qu'elle a été mal effectuée. Cela peut résulter, par exemple, du fait que celle-ci n'a pas d'impact sur l'indicateur choisi ou que les cibles fixées étaient trop élevées.

Nous constatons que l'évaluation quantitative mesure difficilement l'impact réel des actions sur les indicateurs, car trop de facteurs entrent en ligne de compte. Comme le souligne elle-même la CEEC (2004) :

« Dans un contexte où il y a un effort concerté et soutenu en faveur de la réussite, il n'est pas toujours possible d'évaluer l'efficacité de chacune des mesures. »

Cette réalité ranime une fois de plus la question de la place des approches qualitative et quantitative en ce qui concerne les sciences de l'éducation (Descheneaux et Laflamme, 2007 ; Descheneaux, Laflamme et Belzile, 2011). L'utilisation seule des approches quantitatives est parfois limitante et il importe de considérer les apports d'approches plus qualitatives.

► LES LIMITES D'UNE APPROCHE ÉVALUATIVE STRICTEMENT QUALITATIVE

Bien qu'une approche strictement quantitative puisse poser problème, une évaluation purement qualitative d'un plan d'aide à la réussite ne semble pas envisageable, et ce, pour différentes raisons.

Les étudiants se trouvent, évidemment, placés au cœur d'un tel plan. Ce dernier est mis en œuvre par les professeurs, par

les membres de la direction et par une partie importante du personnel du collège. Cette réalité fait en sorte qu'il est essentiel de recueillir des données auprès de tous ces acteurs. Chacun d'eux doit donc pouvoir se prononcer. N'interroger qu'un seul échantillon limiterait considérablement cette possibilité. Pour recueillir les données auprès de l'ensemble de ces intervenants, des approches qualitatives comme les entretiens de groupe ne sont pas à privilégier, en raison des nombreux critères à considérer pour que ces échanges soient productifs et de qualité, par exemple la taille des groupes qui doit être limitée (Baribeau, 2009).

Les centaines de répondants auprès desquels des données variées doivent être recueillies (perceptions, satisfactions et appréciations, etc.) incitent à utiliser le questionnaire comme outil de collecte. Toutefois, étant donné différents impératifs, tant économiques que temporels, celui-ci ne peut être uniquement composé de questions ouvertes.

Finalement, puisque la reddition de comptes oblige à fournir des données chiffrées, en particulier relativement à l'atteinte des cibles fixées, un certain volet quantitatif est nécessairement impliqué dans le processus. Les taux de réussite, de persévérance et de diplomation, ventilés par programmes, selon le sexe des étudiants ou bien par cohortes, font partie de ces indicateurs sociaux actuellement exigés par plusieurs instances (Lebaron, 2011).

Comment, alors, éviter les deux extrêmes représentés, d'un côté, par une approche évaluative exclusivement quantitative dont les raisonnements peuvent poser des problèmes d'interprétation, et de l'autre, par une approche uniquement qualitative, qui est incomplète en raison de différents impératifs et qui ne répond que partiellement aux exigences des redditions de comptes ?

Une piste de solution réside peut-être dans l'adoption d'une approche évaluative mixte qui combinerait, pour sa part, les méthodes qualitatives et les méthodes quantitatives.

► INTÉGRER UNE APPROCHE QUALITATIVE EN ÉVALUANT AUSSI LA PERTINENCE ET LA COHÉRENCE

Utilisée en complémentarité avec une approche quantitative pour évaluer l'efficacité, une évaluation de la pertinence et de la cohérence semble permettre d'intégrer une approche qualitative à l'évaluation d'un plan d'aide à la réussite.

Si une évaluation d'impact ou d'efficacité s'intéresse essentiellement aux actions, aux cibles de même qu'aux indicateurs,



une évaluation de la pertinence s'intéresse davantage aux objectifs et aux orientations, la question centrale étant alors de se demander si les premiers permettent d'atteindre les secondes. Autrement dit, cette dernière méthode consiste à analyser la cohérence et la pertinence des objectifs, et par ricochet des actions, en fonction des orientations du plan d'aide à la réussite.

Une démarche évaluative qualitative permet ainsi, d'une part, d'apprécier la structure et l'essence d'un plan et, d'autre part, de porter un regard critique sur la pertinence des objectifs. L'aspect qualitatif d'une telle approche offre la possibilité de faire preuve de davantage de souplesse dans l'analyse, puis d'étudier et d'évaluer des aspects complémentaires, souvent laissés de côté par les évaluations quantitatives d'impact ou d'efficacité. Autre avantage, pareille démarche suscite généralement la production de rapports d'évaluation autocritiques, dont les conclusions peuvent conduire à des modifications majeures dans les pratiques d'une organisation.

Cette forme d'évaluation peut être considérée comme de la recherche organisationnelle, domaine dans lequel, contrairement à la recherche en éducation, il est préférable

«de traiter moins profondément un plus grand nombre de facteurs pour maximiser la probabilité de trouver des pistes de solutions que de traiter profondément moins de facteurs pour maximiser la probabilité d'attribuer sans équivoque un effet à un facteur particulier» (Gauthier, 2009).

[...] insérer un volet qualitatif dans l'évaluation des plans d'aide à la réussite offre la possibilité de porter sur eux un autre regard et de les évaluer autrement.

UNE MÉTHODE D'ÉVALUATION MIXTE

Pour réaliser une évaluation juste et adéquate d'un plan d'aide à la réussite, une méthode d'évaluation mixte qui combine des approches qualitatives et quantitatives et qui comprend trois principaux volets — documentaire, perceptuel, statistique — serait donc une solution intéressante à considérer. Une évaluation rigoureuse devrait être corroborée par des connaissances réputées (documentaires) et s'appuyer sur des données autant perceptuelles que factuelles (statistiques), éléments qui sont expliqués ci-dessous.

Volet documentaire

La littérature scientifique existante portant sur le sujet peut permettre d'analyser un plan d'aide à la réussite à la lumière de connaissances pédagogiques et éducatives actuelles. Dans le cadre d'études variées, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux retombées de certaines mesures d'aide précises, notamment dans le milieu collégial. Ces différents savoirs et connaissances peuvent s'avérer utiles pour apprécier notre propre plan d'aide à la réussite. Il s'agit alors de confronter les connaissances et les pratiques existantes aux nôtres. Comme le souligne Barbeau (2007), plusieurs recherches qualitatives effectuées en éducation font preuve d'une grande rigueur scientifique et il importe de les considérer.

Volet perceptuel

Les étudiants, les professeurs et l'ensemble des intervenants d'un collège sont les premiers à être impliqués dans la réussite et sont ainsi les principaux acteurs visés par le plan. Il est primordial de recueillir leurs commentaires, leurs opinions et leurs perceptions quant à celui-ci. Il est donc moins question de savoir si, par exemple, une action visant à faciliter la transition du secondaire au collégial permet d'accroître la réussite, la persévérance et la diplomation que de connaître l'opinion des acteurs sur les liens qui existent possiblement entre ces deux variables. Selon ces diverses personnes, faciliter la transition est-il pertinent pour augmenter la réussite? Est-ce une action à privilégier? Présente-t-elle une cohérence en regard de l'orientation et de l'objectif?

Des questionnaires peuvent être construits sur la base d'échelles précises comme celle de Likert ou encore l'échelle sémantique différentielle d'Osgood (Osgood, Suci et Tannenbaum, 1975; Snider et Osgood, 1969) et viser la collecte d'informations chiffrées. Toutefois, ils doivent également découler de buts d'analyse qualitative: comme le souligne Boudreault (2004), le questionnaire, bien qu'il soit généralement associé à l'approche quantitative, ne lui est pas propre et peut tout aussi bien mener à un traitement qualitatif des données recueillies.

Volet statistique

Même si l'efficacité de chacune des actions d'un plan d'aide à la réussite ne peut être évaluée, il est possible de vérifier si certaines cibles ont été atteintes ou de juger si elles sont, par exemple, réalistes ou atteignables. C'est ce à quoi peuvent conduire les données factuelles, qui permettent notamment d'apprécier les actions d'un point de vue quantitatif et de répondre à l'exigence de la reddition de comptes.



CONCLUSION

Il y a plusieurs raisons qui incitent à utiliser des approches quantitatives pour évaluer les plans d'aide à la réussite en milieu collégial. Leurs visées, qui sont généralement d'augmenter la réussite, la persévérance et la diplomation, se mesurent à l'aide de données chiffrées. Ces plans sont d'ailleurs habituellement constitués de cibles précises à atteindre, ce qui rend, pour leur évaluation, l'utilisation d'indicateurs presque inévitable. La nécessité de la reddition de comptes, notamment à la CEEC, est également un élément qui pèse dans la balance.

Toutefois, insérer un volet qualitatif dans l'évaluation des plans d'aide à la réussite offre la possibilité de porter sur eux un autre regard et de les évaluer autrement. Cela permet de faire reposer une partie de l'évaluation non pas sur l'atteinte des cibles, mais plutôt sur la cohérence et sur la pertinence de celles-ci, en recueillant les perceptions, les commentaires et les appréciations des acteurs. Dans cette perspective, une revue de la littérature scientifique existante permet aussi de bonifier l'analyse et d'inclure un volet qualitatif intéressant dans le processus d'évaluation. Dans une optique de valorisation, d'amélioration et d'évaluation de l'enseignement (Bernard, 2011), ce complément qualitatif semble primordial.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARBEAU, D. *Interventions pédagogiques et réussite au cégep. Méta-analyse*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2007.

BARIBEAU, C. «Analyse des données des entretiens de groupe», *Recherches qualitatives*, vol. 28, n° 1, 2009, p. 133-148.

BERNARD, H. *Évaluer, améliorer et valoriser l'enseignement. Guide à l'intention des universités et des collèges*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 2011.

BOUDREAU, P. «La recherche quantitative», Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2004, p. 151-180.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois. Orientations et cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec, 2013.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges. Rapport synthèse*, Québec, Gouvernement du Québec, 2004.

DAGENAIS, C. et V. RIDDE (dir.). *Approches et pratiques en évaluation de programme*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2009.

DESCHENAUX, F. et C. LAFLAMME. «Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées: la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif?», *Recherches qualitatives*, vol. 27, n° 2, 2007, p. 5-27.

DESCHENAUX, F., C. LAFLAMME et M. BELZILE. «L'essor de la méthodologie qualitative dans la recherche en éducation: comparaison de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec», *Recherches qualitatives*, vol. 30, n° 2, 2011, p. 3-21.

GAUTHIER, B. «Recherche académique et recherche organisationnelle», Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, 5^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 633-651.

LEBARON, F. *Les indicateurs sociaux au XXI^e siècle*, Paris, Dunod, 2011.

OSGOOD, C. E., G. SUCI et P. TANNENBAUM. *The Measurement of Meaning*, 9^e édition, Chicago, University of Illinois Press, 1975.

SNIDER, J. G. et C. E. OSGOOD (dir.). *Semantic Differential Technique. A Source Book*, Chicago, Aldine, 1969.

Titulaire d'une maîtrise en sociologie ainsi que d'un certificat en psychologie, Dominic LEBLANC est conseiller pédagogique au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption.

dominic.leblanc@collanaud.qc.ca

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND...

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

Par courriel: revue@aqpc.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le comité de rédaction et ce dernier peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication. Consultez les normes de publication sur le site Web de l'AQPC.

[www.aqpc.qc.ca]