1949 50 1999
COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

DECS/EDU/LANG (99) 17

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE

Comité de l'Education

"L'apprentissage des langues pour la citoyenneté européenne"

Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer.
Un Cadre européen commun de référence.

Guide de l'utilisateur pour l'assurance qualité et la maîtrise de la qualité

Préparé par :

Peter Brown et Frank Heyworth
European Association of Quality Language Services
(EAQUALS)

Préface

Le Cadre européen commun est conçu:

- pour aider les personnes qui, à tous les nivaux, travaillent dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, ainsi que dans l'évaluation des connaissances linguistiques, à envisager l'ensemble des options qui s'offrent à elles quand elles ont des décisions à prendre;

- pour accroître et améliorer l'information des professionnels et utilisateurs sur la nature des produits et des services qu'ils proposent aux apprenants.

Nous partons du principe que tous les professionnels souhaiteront définir explicitement les objectifs d'apprentissage qu'ils fixent. Pour l'essentiel, le projet de proposition de Cadre tente d'identifier les nombreux aspects de la communication qu'un apprenant aura besoin de maîtriser pour devenir un utilisateur pleinement compétent de la langue qu'il apprend et de décrire les stades ou niveaux de compétences qu'il devra successivement franchir.

De toute évidence, ce but débouche sur un appareil descriptif qui, dans son analyse des objectifs d'apprentissage, est beaucoup plus détaillé et complexe qu'il n'est nécessaire pour tel ou tel utilisateur en particulier.

De plus, certaines catégories de professionnels doivent prendre en compte diverses questions - autres que les objectifs d'apprentissage et la méthodologie de l'enseignement/apprentissage - sur lesquelles ils doivent faire des choix et s'en expliquer en conséquence à leurs collègues et à leurs clients. Ainsi, à titre d'exemple, les concepteurs des enseignements doivent réfléchir sur le nombre et la fréquence des cours et sur l'ordre de présentation de leur contenu; les examinateurs doivent définir des types de tests, des rubriques, les conditions dans lesquelles se passent les examens, etc. Un Cadre qui chercherait à inclure des informations aussi particulières à chaque type d'utilisateur deviendrait extrêmement difficile à manier.

C'est pourquoi nous avons décidé de limiter le Cadre aux questions qui peuvent concerner tous les professionnels, mais en l'accompagnant de dix "guides" qui s'adressent à des catégories particulières et spécialisées d'utilisateurs. Le rôle de ces guides de l'utilisateur est de faciliter l'emploi du Cadre:

- en exposant de façon aussi détaillée que possible les options propres à la spécialité en question que les professionnels devront examiner pour en informer les clients et leurs collègues d'une manière aussi transparente que possible;

- en aidant les spécialistes concernés à utiliser au mieux, dans leur domaine de spécialité, l'appareil descriptif fourni par le Cadre.

Après soumission à la Conférence Finale du projet Langues Vivantes (avril 1997) et aux instances compétentes du Conseil de l'Europe, et après révisions complémentaires, le second projet de proposition de Cadre sera piloté dans les Etats membres en même temps que les guides des utilisateurs. La mise en application pratique du Cadre sera l'occasion de raffiner le guide général de l'utilisateur et les guides spécialisés. La présente série de guides, qui représente un premier projet destiné à faciliter la réflexion et la discussion, sera révisée à la lumière des informations en retour collectées dans le cadre du projet pilote. De nouveaux guides pourront être élaborés si besoin.

Guide de l'utilisateur pour l'assurance qualité et la maîtrise de la qualité

Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence (Projet 2)

Introduction

"Qualité" fait partie des mots à la mode de nos jours. La société de consommation encourage l'idée que l'on doit en avoir pour son argent ; la récession économique pousse les consommateurs à s'assurer qu'ils dépensent leur temps et leur argent de manière judicieuse ; les cadres surmenés cherchent à faire du peu de temps qu'ils donnent à leurs conjoints ou à leurs enfants un moment de "qualité" ; les garanties, les labels et les contrats de qualité influencent nos choix lors de l'achat de biens et de services. L'enseignement et l'apprentissage des langues, en tant qu'éléments de la société contemporaine, sont touchés par ce même souci.

La qualité est devenue la pierre angulaire de la politique de nombreux gouvernements européens. L'article 126 du Traité de Maastricht spécifie, entre autres, que les états membres s'engagent "à contribuer au développement d'un enseignement de qualité". Le Livre blanc 1996 sur l'enseignement et la formation, "Enseigner et apprendre - Vers une formation continue" fait souvent référence à la qualité comme l'un des composants essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans le futur (voir, par exemple, pp. 68 et 69 les propositions pour un label de qualité). Il s'efforce d'encourager le transfert de la notion de pratique d'excellence (voir en 3.2 du présent Guide) en système d'assurance qualité.

Ce Guide a pour but d'exposer les notions et les principes généraux qui président à la garantie et à la maîtrise de la qualité et de montrer comment ils sont applicables à l'enseignement et l'apprentissage des langues. Le Cadre européen commun de référence fournit un ensemble clair et cohérent de définitions et de descriptions que l'on peut utiliser afin de définir des procédures pour un système d'assurance qualité et de maîtrise de la qualité ; ce Guide veut illustrer, de façon pratique, l'utilisation du Cadre dans ce but.

La première question qui se pose aux auteurs d'un guide d'utilisation est de savoir qui sont les utilisateurs. Pratiquement tous ceux qui sont impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage des langues s'intéressent à l'assurance et au contrôle de la qualité. L'apprenant - lorsqu'il/elle en a la possibilité -, veut choisir un "fournisseur" de langue de "qualité" ; les enseignants veulent des directives pour bien faire leur travail ; offrir des cours de langue de qualité est la première priorité des responsables d'établissements d'enseignement ; les inspecteurs scolaires et les administratifs sont directement responsables pour juger des questions de qualité dans les organismes qu'ils gèrent. Il existe de nombreux organismes et associations qui ont pour fonction principale la vérification et l'inspection d'écoles. Les commissions d'élaboration d'examens (en Grande Bretagne, par exemple) tout comme les éditeurs travaillent sur des marchés compétitifs où la perception que l'on a de leur qualité, et leur qualité réelle, sont décisives pour leurs résultats. On a volontairement choisi ici une approche très large ; l'accent sera mis sur l'assurance qualité et la maîtrise de la qualité en ce qu'ils touchent les principaux acteurs du processus d'enseignement et d'apprentissage - les enseignants et les responsables pédagogiques des écoles et autres établissements.

De plus, nous essayons de donner des références et des points de contact utiles aux "professionnels de la qualité", les administratifs, les experts et les inspecteurs.
Le plan du Guide est simple. Il s'organise en deux grandes parties :

Première partie : Principes et pratiques de l'assurance qualité et de la maîtrise de la qualité

I. Description de la façon dont se sont développées les notions d'assurance qualité et de maîtrise de la qualité dans la production industrielle et les services. Les principes qui sous-tendent la Gestion de la Qualité Totale
II. Examen de la pertinence de ces principes à l'enseignement et à l'apprentissage des langues afin de mettre en évidence les ressemblances et les différences entre les domaines
III. Guide à l'usage des différents utilisateurs sur la mise en œuvre, dans différents contextes d'enseignement des langues, d'une production et d'une gestion de qualité

Deuxième partie : Utilisations du Cadre européen commun de référence pour l'assurance qualité et la maîtrise de la qualité

IV. Illustration des parties les plus pertinentes du Cadre en ce qui concerne les questions de qualité, illustration de son application pratique

La Conclusion (Chapitre V) et des Annexes donneront des références supplémentaires pour plus d'information sur les questions de qualité.

Première partie

Chapitre I

Description de la façon dont se sont développées les notions d'assurance qualité et de maîtrise de la qualité dans la production industrielle et les services. Les principes qui sous-tendent la Gestion de la Qualité Totale.

Qu'est-ce que la qualité ? . Le mot vient du latin "qualis" - quel. L'usage du mot au sens de bon, meilleur, est attesté chez Voiture (1597-1648) : "Je vois des choses en vous plus grandes et plus éclatantes que votre fortune, et des qualités avec lesquelles vous ne sauriez jamais être un homme ordinaire" *Lettre 34* (cf. Littré).

Qu'est-ce donc que la qualité ?

- "la qualité est ce qui répond aux attentes du client"
- "la qualité est ce qui va au-delà des attentes du client"
- "un produit de qualité n'est pas un produit moyen ou un produit minimal. Voudriez-vous être opéré par un chirurgien moyen ?"
- "il ne peut y avoir d'amélioration s'il n'y a pas de norme"

Les lecteurs pourront souhaiter observer leur propre comportement de client dans leur vie quotidienne : dans le cadre d'un échange courant - dans un magasin, une banque, un bureau de poste ; pour obtenir un service tel qu'une réparation - ils repéreront quels sont les éléments qui les satisfont, qui leur plaisent, qui les irritent.

- *Qu'entend-on par "répondre aux attentes" et par "aller au-delà des attentes" ?*

Les lecteurs pourront aussi réfléchir à la notion de "norme"

- *En quoi est-elle liée à "la satisfaction du client" ?*
- *Et considèrent-ils l'apprenant en langue comme un client ?*

1.1 Les concepts d'Assurance Qualité, Maîtrise de la Qualité et Gestion de la Qualité Totale ont leur origine dans l'industrie et notamment pendant la Seconde guerre mondiale alors que la production d'armes et d'avions sûrs était un souci évident. On développa alors des moyens pour réduire le nombre de défauts par une étude systématique de la conception, des procédés de production et de la maîtrise de la qualité. Ces techniques furent développées ultérieurement pendant le redressement, après-guerre, de l'industrie japonaise ; leur usage s'est maintenant généralisé dans l'industrie et s'est étendu aux sociétés de service où l'on a introduit le concept de satisfaction pour les services fournis.

Dans ce Guide de l'utilisateur, on distingue l'**Assurance Qualité (AQ)** de la **Maîtrise de la Qualité (MQ)** (les mots en gras soulignés se trouvent dans le Glossaire). Par assurance qualité, nous entendons l'ensemble des systèmes et des mécanismes mis en œuvre pour assurer l'obtention et le maintien de la qualité - les fonctions "avant" et "pendant", si l'on veut ; par maîtrise de la qualité, nous entendons les contrôles, les vérifications et les inspections qui assurent que les systèmes de qualité a) sont en place et, b) fonctionnent correctement selon le système établi - la fonction "après".

Ce Guide de l'utilisateur renvoie au Cadre de référence dans les deux cas : le Chapitre 3 traite des questions de l'assurance qualité tandis que, dans la troisième partie du Chapitre 4, le Cadre de référence est utilisé pour la maîtrise de la qualité. Toutefois, l'accent dans ce Guide est mis sur l'assurance qualité. Il tente d'illustrer comment des non-spécialistes peuvent utiliser le Cadre de référence pour établir et vérifier la qualité dans l'enseignement des langues vivantes. On espère franchir ainsi les premiers pas vers une Interface européenne commune pour l'établissement, le contrôle et la gestion de la qualité dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues vivantes.

1.2 Assurance qualité - le processus et les acteurs

Dans la **Gestion de la Qualité Totale** on distingue entre les techniques utilisées pour assurer la qualité et les acteurs qui doivent les mettre en œuvre. Il faut assurer la qualité à la fois aux plans technique et humain.

1.2.1 Dans les industries de fabrication, on atteint l'assurance qualité au plan technique par une série de procédés dont les principaux peuvent se résumer comme suit :
(a) analyse exhaustive des fonctions
(b) conception soignée des composants
(c) vérification que les fournisseurs ou les sous-traitants suivent aussi les systèmes d'assurance qualité
(d) respect des normes et mesures convenues
(e) normalisation des procédés de production

(f) contrôle du produit fini
(g) enfin, et c'est vital, recherche, écoute et réaction au feed-back du client

1.2.2 Au plan humain, l'assurance qualité est recherchée
(a) en informant tous les membres de l'équipe des buts et objectifs communs
(b) en s'assurant que tous les membres de l'équipe travaillent selon des normes communes
(c) en encourageant les petites équipes où
- l'autogestion tient une grande place
- l'initiative individuelle est appréciée
(d) par la flexibilité du travail
(e) par la responsabilité de l'équipe dans sa propre maîtrise de la qualité, c'est-à-dire un auto-contrôle

1.3 Toutefois, dans le domaine des services, dans lequel on peut inclure l'enseignement, une mesure stricte des procédés de production qui va de soi dans le domaine industriel est rarement possible et encore plus rarement pertinente ou applicable. Dans le domaine des services, l'idée centrale est que l'assurance qualité ne peut être obtenue que par le développement rigoureux du concept de réponse adéquate aux attentes du client qu'il *faut* satisfaire ou dépasser.

L'idée de répondre aux attentes du client ou de les dépasser est au cœur du développement de l'assurance qualité dans les sociétés de service. Elle présuppose que les clients choisissent leurs fournisseurs sur la base de la meilleure réponse à leurs besoins. C'est un concept extrêmement complexe quand il s'agit d'enseignement des langues. Dans les systèmes éducatifs nationaux, la plupart des apprenants ne peuvent choisir leur professeur, la méthode ou le contenu. Qui est le client ? L'enfant, le parent ou plus largement la société qui s'exprime dans une politique gouvernementale ? Chez les apprenants adultes, nombreux sont ceux dont l'apprentissage est financé par leur employeur et il peut y avoir conflit entre les besoins de l'individu et les exigences précises du payeur.

Toutefois, le concept de client et l'analyse des besoins qui s'ensuit sont au centre même de l'élaboration de programmes d'enseignement des langues ; les travaux en langues vivantes du Conseil de l'Europe y ont apporté une contribution majeure.

Le concept complémentaire de clients externes et internes* peut également être utilisé de manière productive dans l'activité de l'enseignement des langues. Il ne s'agit jamais d'initiatives solitaires ; elles nécessitent la contribution d'experts, d'administratifs, d'enseignants, d'éditeurs et de commissions d'examen. Une analyse rigoureuse, à chaque maillon de la chaîne, de l'identité des clients internes, des besoins de ceux à qui les services sont fournis et des systèmes de feed-back pour contrôler ces services constituerait un apport important en vue de l'atteinte d'une meilleure qualité.

*Les clients externes sont ceux qui n'appartiennent pas à un organisme et qui y achètent ou utilisent un service.
Les clients internes sont ceux qui appartiennent à un organisme qui fournit un service à des collègues et contribuent, à différents niveaux, à la qualité du service rendu.
Selon cette définition chacun, dans un organisme, fournit un service à quelqu'un et en reçoit .

Les lecteurs pourront souhaiter explorer le concept de client externe et interne dans le contexte de l'enseignement. Qui fournit des services et à qui ? Quels sont leurs besoins et leurs attentes ? Où sont les lieux de décision ?

Catégorie de client	*Besoin*	*Attente*	*Origine*
par exemple, apprenants adultes			

La qualité des services se définit souvent par les promesses que l'on fait ou les garanties que l'on donne au client sous forme d'une charte ou d'un contrat de service qui tente de préciser la façon dont on traitera les besoins.

Voici un exemple de charte à l'intention d'étudiants adultes en langues vivantes :

Les écoles garantissent :

des normes de haut niveau éducatif et d'enseignement
un comportement intègre et professionnel
des inspections régulières indépendantes pour maintenir la qualité

la véracité et l'exactitude absolue de toute information, telle que :

- un nombre convenu d'heures d'enseignement par cours
- un nombre maximum convenu d'étudiants par classe
- Un niveau d'âge précis pour chaque cours
- une description claire des droits d'écolage et autres services ou matériel

une administration efficace et des services auxiliaires
des locaux et un équipement convenables pour l'apprentissage des langues

- un test d'orientation fiable pour déterminer la compétence en langue à l'entrée
- une organisation du programme en niveaux correspondant aux besoins des étudiants
- des méthodes d'enseignement appropriées et efficaces
- des contrôles réguliers adéquats, un rapport et des procédures d'évaluation en fin de cours débouchant sur un certificat de compétence
- des professeurs expérimentés compétents travaillant sous la responsabilité d'un directeur pédagogique dûment qualifié
- une observation régulière de l'activité d'enseignement
- la possibilité d'obtenir des informations et des conseils sur son programme

Les lecteurs peuvent souhaiter réfléchir à cette charte - est-elle claire ? Précise ? Peut-elle être vérifiée ? Quels changements devraient y être apportés pour la rendre applicable dans leur propre environnement d'enseignement/apprentissage ?

1.4 Outre les questions relatives aux mesures strictes mentionnées ci-dessus, il existe d'autres différences entre les approches de l'assurance qualité dans le domaine industriel et des services et celui de l'enseignement. Certaines des données essentielles dans l'industrie ne s'appliquent pas au domaine des services ou nécessitent une redéfinition radicale.

La notion de "zéro défaut" est démunie de sens dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. Certes, de bons professeurs de langue exploitent souvent l'erreur au bénéfice de l'apprenant, comme outil de son propre apprentissage. La notion "d'avoir tout juste la première fois, chaque fois" doit être reconsidérée dans notre domaine. Nous devons

être clairs dans nos définitions de "norme" et de "normalisation" et que l'acceptation de la première n'entraîne ni n'exige l'adoption de la seconde. Nous croyons que l'enseignement des langues vivantes exige des normes clairement définies mais non la pauvre et appauvrissante normalisation qui ignore l'étendue de l'expression et la gamme des besoins individuels. Nous considérons le Cadre de référence comme l'outil qui nous permet de construire nos propres normes pan-européennes clairement définies.

1.5 Le client est notre premier inspecteur de la norme et le plus critique.

Résumé du chapitre

L'assurance qualité et la maîtrise de la qualité
ont leur origine dans la production industrielle
visaient au "zéro défaut"
ont réussi techniquement par

- **l'analyse des fonctions exigées**
- **la conception soignée des composants**
- **le contrôle exhaustif pendant la phase de conception**
- **la normalisation des procédés de production**

et "psychologiquement"

- **en encourageant la responsabilité individuelle et le travail d'équipe ("cercles de qualité")**
- **en permettant la flexibilité des compétences et la rotation des individus au lieu d'avoir des zombies sur des chaînes de production.**

"Pour que les travailleurs fassent du travail de qualité, il faut les diriger de telle sorte qu'ils soient convaincus que le travail qu'on leur demande correspond à leurs besoins. Ils travailleront d'autant plus qu'on y parviendra"

Ce concept s'est étendu aux sociétés de service par le biais de la satisfaction des besoins du client et le concept de client externe et interne.

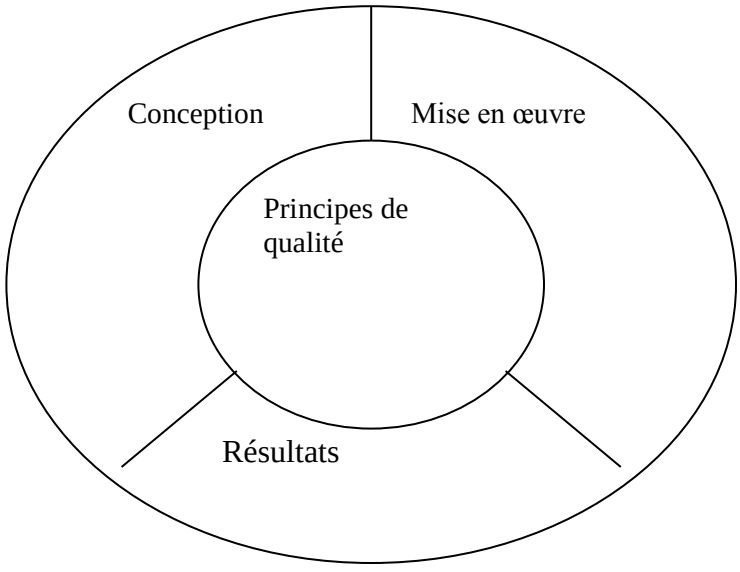
Chapitre 2

Les concepts de Gestion de la Qualité Totale, de l'Assurance Qualité et de Maîtrise de la Qualité appliqués à l'enseignement/apprentissage des langues

2.1 Similitudes

On trouve des zones d'analogie claires entre les principes de gestion de la qualité dans la production industrielle et les sociétés de service d'un côté et le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues de l'autre. Le "cycle de production" des activités d'enseignement suppose la conception de composants, la mise en place d'une procédure et le contrôle des résultats ; une façon d'atteindre la cohérence et la transparence consiste à les considérer en ces termes.

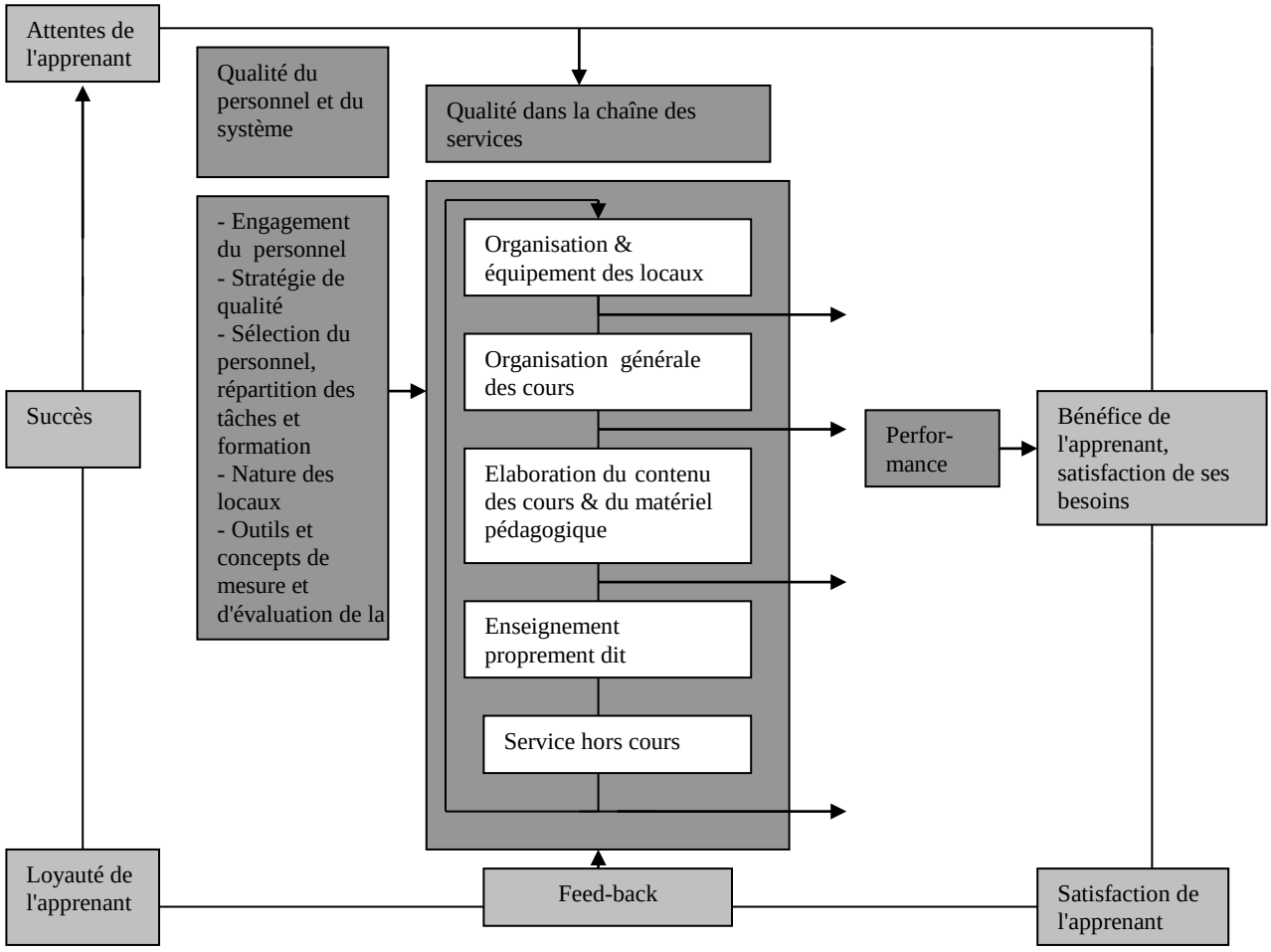
Dans "Un Guide qualitatif pour l'élaboration et l'évaluation de programmes et de matériels pour l'enseignement des langues" présenté à la Commission européenne, Lasnier, Morfeld, North, Borneto et Späth illustrent le processus de la manière suivante :



Ils recensent les principes de qualité, accompagnés de sous-principes comme suit :

Principes	Sous-principes
Pertinence	Centration sur l'apprenant Responsabilité Opportunité
Transparence	Clarté des buts Clarté des résultats Clarté de la présentation Clarté du raisonnement
Fiabilité	Consistance Cohérence interne Unité méthodologique Unité linguistique Unité textuelle Aspect pratique
Intérêt	Convivialité Inter activité Variété Sensibilité, attention à l'autre
Flexibilité	Individualisation Possibilité d'adaptation
Capacité générative	Transfert Intégration Développement cognitif
Participation	Implication Intérêt personnel Travail de groupe
Efficacité	Coût de l'efficacité Ergonomie
Socialisation	Comportements sociaux Conscience inter culturelle

On peut, alternativement, illustrer le processus de qualité ainsi (Paul Menniss, Eurocentres) :



2.1.1 Organisation et équipement des locaux

Les composants du processus d'apprentissage des langues peuvent apparaître aussi complexes que des procédés industriels sophistiqués. L'environnement dans lequel l'apprentissage a lieu est une donnée importante. Quels seraient les critères d'une salle de classe parfaite ?

Bon éclairage
Sièges confortables
Espace de travail suffisant
Matériel sonore (enregistrements)
Acoustique convenable
Tableau de papier/rétroprojecteur
Panneau d'affichage
Accès à l'Internet ?
Vidéo ?

Les lecteurs pourront souhaiter réfléchir aux normes de qualité d'une salle de classe. Quelles sont les conditions minimales acceptables ? Comment serait la salle de classe idéale ?

2.1.2 Conception générale des cours

C'est le résultat d'une réflexion sur (et ceci n'est pas une liste exhaustive) l'analyse des demandes et des besoins des apprenants ; les activités langagières qu'ils devront effectuer ; les compétences linguistiques nécessaires pour les mener à bien et les connaissances grammaticales, phonologiques et syntaxiques qu'ils devront acquérir ; l'analyse des aptitudes attendues, les compétences stratégiques et pragmatiques mises en œuvre dans les situations de communication auxquelles ils auront à faire. Les questions de programme d'enseignement, de choix des moyens, de production du matériel pédagogique approprié, d'agencement des locaux et de l'environnement d'apprentissage sont autant de données qu'il faut traiter. Dans la plupart des activités d'apprentissage des langues, on a apporté relativement peu de réflexion suivie à l'analyse générale et à la conception des composantes, et la contribution du Cadre de référence à la mise en place d'un langage et d'un ensemble de principes communs constitue un pas essentiel en direction d'une approche aussi systématique que possible.

Les lecteurs pourront souhaiter examiner l'extrait suivant d'un guide pour des inspecteurs de la qualité d'écoles privées

Règlement	**Points importants**	**Points à observer**
1.1 Tous les membres s'engagent à donner des occasions d'apprentissage de la langue dans le cadre d'un **programm**e clairement organisé	● principes sous-jacents ● contenu ●structure et clarté ● accessibilité pour les enseignants ● intelligibilité pour les apprenants	Le **programme** est-il disponible ? Révèle-t-il une planification raisonnable ? L'école vérifie-t-elle son application ? (Il devrait y avoir une description du programme compréhensible et disponible pour les enseignants)

Ces critères de qualité sont-ils une aide pour l'évaluation d'un programme cadre ? Sont-ils assez précis ? Peuvent-ils être contrôlés ?

2.1.3 Mise en œuvre du processus d'enseignement/apprentissage.

On peut faire une application semblable des principes de l'assurance qualité au "processus de production dans l'apprentissage des langues" ; en d'autres termes, que se passe-t-il dans la classe ou tout autre lieu d'apprentissage ? Il y a des conditions pour l'analyse et le choix de telle ou telle méthode d'enseignement, l'optimisation du processus d'enseignement/apprentissage, le choix des documents, l'équilibre entre la pratique linguistique formelle et la communication langagière, le développement des compétences adéquates. Il faut reconnaître les aspects affectifs d'un apprentissage en langue réussi et stimuler la motivation. La façon dont les enseignants peuvent le mieux coopérer, avoir un feed-back et recevoir des encouragements est, le plus souvent, laissée au hasard et l'on prête peu d'attention à ce qui pourrait rendre plus efficace le processus d'enseignement dans son ensemble. Souvent le principe de transparence fondé sur "Dites ce que vous faîtes" n'est pas respecté - les apprenants ne reçoivent pas toujours la description claire des objectifs d'apprentissage et du contenu. De même "Faîtes ce que vous dites" devrait entraîner un feed-back de la part de l'apprenant pour s'assurer que les objectifs et leur réalisation sont cohérents. Il est rare que la nature du contrat d'apprentissage et les garanties données par l'enseignant à l'apprenant soit explicitées, voire même partagées implicitement.

Les lecteurs pourront souhaiter examiner l'extrait suivant d'un guide pour des inspecteurs de la qualité dans des écoles privées :		
(a) normes de haut niveau pour l'enseignement et l'éducation et (b) méthodes d'enseignement adéquates et efficaces. (Pour le jugement sur l'impression d'ensemble de l'inspection d'un enseignant, l'inspecteur ne devrait manifester aucune préférence pour telle ou telle méthode ou tendance mais, pour satisfaire aux critères, l'école devrait offrir aux étudiants une réelle possibilité de faire de réels progrès dans l'apprentissage de la langue de façon intéressante et motivante)	● précision sur la méthodologie dans la publicité et auprès des étudiants ● connaissance, par les professeurs, de la méthodologie ● programmation des cours; contact entre les enseignants ● gestion de la classe ● observation des besoins individuels ● efficacité et adéquation des méthodes aux buts des apprenants ● qualité pédagogique de l'enseignant ● utilisation des ressources	le directeur de l'école ou le directeur pédagogique sont-ils capables de définir les méthodes ? Ont-elles un sens dans le contexte des objectifs annoncés ? Sont-elles appliquées ? Y a-t-il des contacts appropriés dans le cas où il y a plus d'un enseignant ? Tout cela correspond-il à ce qui est annoncé dans la publicité ? Les enseignants sont-ils convenablement informés ?
Ces critères de qualité sont-ils utiles au processus d'enseignement ? Sont-ils assez précis ? Peuvent-ils être contrôlés ? Devrait-on préciser la méthodologie ?		

2.1.4 Évaluation des résultats.

L'évaluation des résultats du processus d'enseignement/apprentissage est un des aspects essentiels de l'assurance qualité. On a beaucoup travaillé, dans le domaine de l'enseignement des langues, pour mettre en place un ensemble approprié de tests d'orientation, de contrôle continu, d'évaluation finale et de certification. Ce qui a conduit à une multiplicité de systèmes d'évaluation, de description de niveaux et de diplômes. Le Cadre de référence ainsi que des recherches proches comme le projet d'un Portefeuille européen des langues donnent une remarquable occasion de coordonner tout cela afin de promouvoir une coopération et d'établir des normes et un vocabulaire communs.

Le Chapitre 4 expose comment le Cadre de référence peut fournir des descriptions et des lignes directrices qui permettent aux institutions de mettre en place des systèmes d'assurance qualité et de faire des choix motivés en matière de conception, de processus de production et d'évaluation des résultats.

2.2 Mais ni l'enseignement ni l'apprentissage ne sont des procédés mécaniques de production.

Les lecteurs peuvent objecter que les similitudes relevées entre les activités industrielles et commerciales d'une part et l'enseignement/apprentissage d'autre part sont réductrices et inadéquates. Et il est important d'affirmer qu'il y a des différences distinctes. L'enseignement/apprentissage est un processus interactif et non pas une chaîne de production industrielle. De nombreuses recherches menées en classe nous montrent que les apprenants ont leur fonctionnement propre et n'apprennent pas toujours ce que l'enseignant pense qu'il leur enseigne. Le processus est relationnel ; il est influencé par le sentiment que les apprenants ont les uns pour les autres et pour l'enseignant et affecté par l'actualité et des expériences personnelles qui n'ont rien à voir avec la salle de classe. Le concept de tolérance zéro aux erreurs est étranger au processus d'apprentissage d'une langue et la normalisation des matériels, des méthodes et des programmes serait débilitante.

Ces différences sont reconnues et acceptées. Le Guide tente d'examiner comment les principes de la Gestion de la Qualité Totale et de la gestion de la qualité peuvent nous aider à mieux faire. Il ne les présente pas comme une solution à tous les problèmes d'apprentissage des langues mais comme une contribution en vue d'un cadre cohérent et transparent dans lequel la créativité de l'enseignant et celle de l'apprenant peuvent être utilisées de la façon la plus stimulante et la plus productive.

2.3 Quelle est l'apport de la Gestion de la Qualité Totale à l'enseignement/apprentissage des langues ?

En dépit des limites des concepts industriels et commerciaux évoqués ci-dessus en 2.2, nous croyons que l'application de ces principes de manière systématique et rigoureuse peut apporter des améliorations non négligeables à la plupart des activités d'enseignement. La normalisation, là où elle est faisable, peut économiser une énergie et un temps précieux - on a trop souvent réinventé la poudre dans l'enseignement des langues. L'élaboration d'un ensemble de définitions et d'un vocabulaire communs peut faciliter le progrès de manière plus cohérente que des initiatives au coup par coup. Le chapitre suivant expose comment le Cadre commun de référence peut offrir une base professionnelle pour l'application de l'assurance qualité aux entreprises d'enseignement des langues.

Résumé du Chapitre

Les principes de conception et de mise en œuvre de la qualité peuvent s'appliquer de manière analogue et utile à la conception et à la mise en œuvre de programmes d'enseignement et d'apprentissage des langues.

On y présente des exemples d'approches systématiques de définition, de description de la qualité et de procédures de réalisation.

Chapitre 3

Guide à l'usage de différents utilisateurs en vue de produire et de gérer la qualité dans des contextes d'enseignement différents.

L'assurance qualité et la maîtrise de la qualité ont pour objectifs

d'offrir un enseignement des langues de la plus haute qualité. À condition que la bonne qualité signifie que l'on répond aux besoins du client par l'élaboration et la production de services, leur transmission aux clients et le maintien des relations avec eux. Ainsi, la *gestion* de la qualité se focalise sur la bonne qualité tout au long de la chaîne du service par

- l'efficacité (faire ce qu'il faut)
- la compétence (faire une chose bien définie en employant au maximum toutes les ressources) et,
- la flexibilité (s'adapter rapidement quand les besoins d'un client changent ou ne sont pas satisfaits)

Cela exige

- que l'on définisse, organise et utilise des normes de qualité
- que l'on forme afin de contrôler le processus mis en œuvre et que l'on auto-évalue l'efficacité et la compétence
- que l'on facilite la définition de procédures afin
  - de prendre en compte les besoins du client et de la classe
  - d'évaluer la satisfaction de ces besoins par du feed-back tout au long du cours.

3.2 Maîtrise interne de la qualité

La forme idéale de la maîtrise de la qualité se trouve dans l'équipe capable d'adapter la qualité de sa performance sous son propre contrôle. La prise de conscience et l'autocorrection fournissent à la fois une base au perfectionnement et la vitesse de réaction exigée par le client d'aujourd'hui.

3.2.1 Auto-assistance et travail de groupe

Cela exige une certaine compréhension des stratégies (CECR2 4.8) et des processus langagiers (CECR2 4.4) communicatifs qu'un locuteur utilise dans une réception, une production, une interaction et une médiation données afin d'être en mesure d'évaluer la qualité du cadre d'apprentissage de la langue et des activités qui y ont lieu.

Le travail de groupe, l'observation et l'enseignement paritaire nécessitent tous des normes clairement explicites vers lesquelles on tend afin d'éviter les malentendus, les doublons ou les lacunes. Les enseignants doivent aborder des questions telles que "Comment un apprenant apprend-il ?" (CECR2 6.5) ainsi que leurs retombées méthodologiques (CECR2 6.7).

Le concept de classe ouverte suppose non seulement l'ouverture et la disponibilité mais aussi la compréhension d'objectifs communs clairement définis. Une classe ouverte n'offre pas seulement un exercice d'observation de l'enseignant ; elle a des implications profondes pour l'apprenant ce qui, en retour, exige des techniques de recherche et de contrôle normalisées et, le cas échéant, de feed-back de l'apprenant (voir en Annexe des échantillons de questionnaires de feed-back).

La réflexion sur la pratique exige des normes communes et des procédures partagées. L'aboutissement peut en être largement différent mais la compréhension des résultats - fondée sur

des échelles et des niveaux (CECR2 8) et les systèmes d'évaluation (CECR2 9) des progrès de l'apprenant doit se faire sur des normes partagées, au risque de voir le système échouer. Ce qui, en retour, conduit à l'utilisation éventuelle de procédures d'auto-analyse. Les associations ont ici un rôle important à jouer dans l'établissement de normes entre pairs.

Une application systématique qui utiliserait des techniques empruntées au monde industriel telles que l'**étalonnage** (**point de référence, repère**), peut conduire à un relèvement des normes de l'enseignement des langues en mettant en lumière ce qu'est une "**pratique d'excellence**" dans notre domaine. La pratique d'excellence, son identification et son intégration dans notre enseignement est la seule activité capable d'améliorer la qualité à court terme. C'est aussi la plus rentable. L'étalonnage exige des systèmes normalisés, des mesures normalisées mais pas des applications normalisées.

C'est là que se connectent l'assurance qualité et la maîtrise de la qualité par le mécanisme de l'observation de la qualité. Plus simplement, l'étalonnage et la pratique d'excellence facilitent le transfert rapide et efficace des critères de qualité. Ce n'est certes pas la poésie en action mais c'est la qualité en marche. La gestion de la qualité suppose le changement qui suppose l'apprentissage, et les organismes qui produisent des services de grande qualité sont habituellement des **organismes d'apprentissage.**

Les lecteurs pourront souhaiter évaluer leurs propres procédures de garantie de la qualité en utilisant l'aide-mémoire ci-dessous :

- *Y a-t-il un engagement clair et explicite à produire de la qualité dans des programmes d'enseignement/apprentissage ?*
- *Y a-t-il régulièrement des réunions où sont traitées les questions de qualité ?*
- *Existe-t-il des procédures internes d'observation de classes, suivie de séances de feed-back constructives ?*
- *Dans quelle mesure vos classes sont-elles ouvertes aux visites, observations, etc. ?*
- *Y a-t-il des possibilités d'observation paritaire de classes ?*
- *Les enseignants travaillent-ils individuellement ou y a-t-il des possibilités institutionnelles de travail de groupe en classe ou pour des projets ?*
- *Y a-t-il des moyens d'obtenir de manière régulière et systématique le feed-back des apprenants ?*
- *Existe-t-il des procédures pour partager l'expérience et analyser la pratique ?*
- *L'étalonnage est-il pratiqué et y a-t-il des procédures pour évaluer sa propre performance à l'aide de repères ?*

3.3 Maîtrise externe de la qualité

À l'autre extrémité, on trouve le concept de maîtrise de la qualité assurée par des audits - la qualité vue de l'extérieur et non plus de l'intérieur. Nous soutenons que les deux systèmes ne sont pas exclusifs mais apportent au contraire une synergie, un équilibre et une relativité qu'il est autrement difficile d'atteindre. L'audit a un certain nombre d'implications claires qui sont, parmi d'autres :

- la notion "extra territorialité" à un système ou à une équipe
- l'indépendance
- l'objectivité
- le besoin de spécialistes
- le besoin de normes communes

- des critères sur lesquels se fonde l'audit
- une charte, une garantie ou tout autre document public qui explicite clairement les critères
- un système unifié de feed-back ou de compte-rendu.

3.3.1 Les procédures d'inspection exigent un système de critères et, ultérieurement, afin de garder leur crédibilité, elles supposent transparence et cohérence. La transparence entraîne inévitablement que les critères soient publiés et facilement accessibles à la fois en termes de disponibilité et de compréhension. Des critères rédigés en termes abscons sont en fait inaccessibles. La cohérence s'entend verticalement, à l'intérieur du système et horizontalement, à travers les langues, les frontières, les contextes d'apprentissage, etc. Les procédures d'inspection nécessitent un corps d'inspecteurs que l'on doit former et qui doivent constamment se recycler, ainsi que des modes de rapport compréhensibles pour tous les membres du groupe inspecté. L'inspection suppose, en outre, une analyse extérieure objective. Dans l'enseignement public notamment, on confond quelquefois l'inspection des paramètres de la situation d'enseignement et celle des enseignants dans le cadre de l'évolution de leur carrière. Il est clair que l'évaluation du travail individuel représente une partie importante de l'assurance qualité mais les opérations d'inspection peuvent utilement distinguer entre l'observation des systèmes dans leur ensemble et la qualité des paramètres de la situation d'enseignement d'une part, et l'évaluation des individus d'autre part. Des jugements fondés sur une seule visite de classe ne sont pas du tout fiables tandis que des échantillons d'observations dans une école peuvent donner une image plus exacte. Un certain nombre de démarches reposent sur l'utilisation de questionnaires détaillés avec un niveau élevé d'auto-évaluation, l'évaluation interne étant contrôlée par des inspecteurs extérieurs.

3.3.2 Il existe de nombreux modes d'inspection, que ce soit dans le public ou dans le privé, et l'on trouvera une liste de référence à la fin du guide.

A ce point du travail, les lecteurs peuvent souhaiter évaluer leurs propres opérations par rappor à l'assurance qualité extérieure :

- *Leur application fait-elle partie d'un audit de qualité externe ou d'un plan d'inspectio indépendants ?*
- *Si tel est le cas, quels avantages trouvent-ils à la démarche ?*
- *Quelles parties de la démarche sont-elles problématiques ?*
- *Quels seraient leurs critères pour juger la qualité d'une procédure d'audit externe ?*

3.3.3 Des audits de qualité comprennent souvent des mesures de contrôle internes. "Externe" peut signifier qu'ils sont assurés extérieurement à l'organisme (d'où inspection) ou par une autre section du même organisme (audit).

3.3.4 Des opérations d'auto-analyse telles que ISO (International Standards Organisation) 9000 ne définissent pas nécessairement la qualité en fonction d'un système ou de critères externes mais tendent à mettre l'accent essentiellement sur les procédés. Elles se concentrent sur la mise en place des mécanismes de l'assurance qualité - les moyens pour rechercher les défauts, rectifier les erreurs, respecter les règles en matière de processus et de procédés. Elles sont indépendantes du contenu et ne se rattachent pas à un domaine particulier ; en conséquence, elles sont quelquefois difficiles à appliquer au contexte de l'enseignement/apprentissage parce qu'une grosse partie de notre travail est tenu à une évaluation et un échelonnage extérieurs (par des commissions d'examen) ainsi qu'à des systèmes de descripteurs (le Cadre de référence lui-même). Ces opérations supposent un engagement en temps et en moyens financiers, mais la certification ISO

a été obtenue avec succès et profit par un certain nombre d'établissements d'enseignement autant publics que privés. L'ISO 9000 propose des moyens intéressants et utiles (tels qu'un manuel interne de qualité) utilisables dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. En outre, de nombreux termes du Glossaire trouvent leur origine dans des définitions de la version initiale de ISO 9000 (1987).

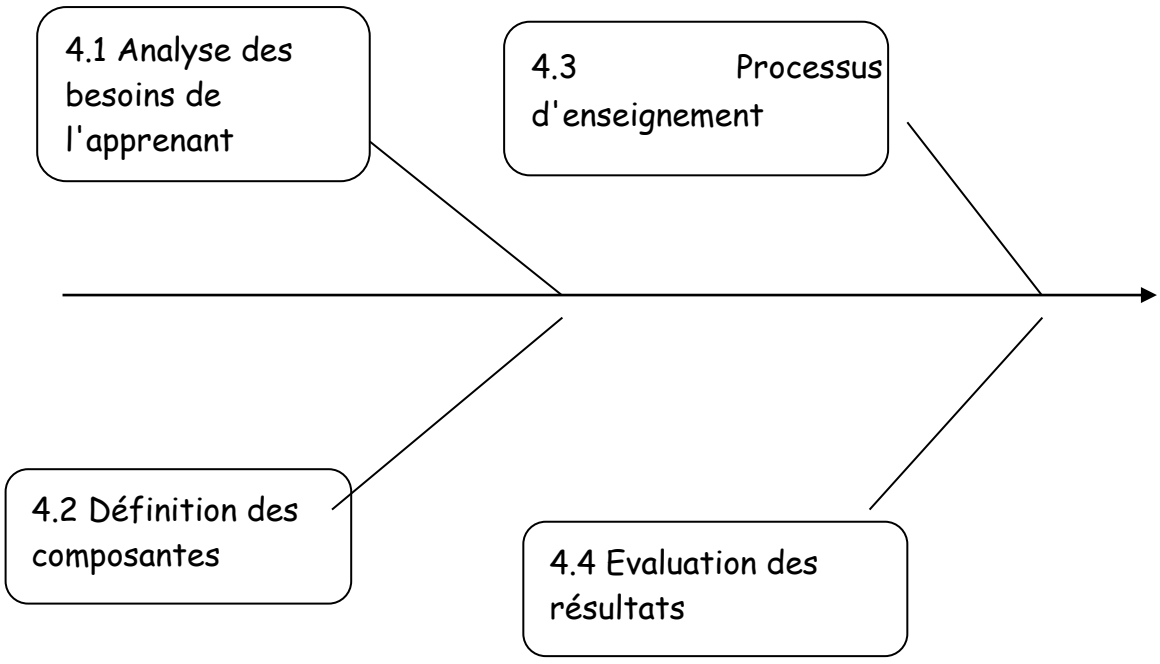
Résumé du chapitre

L'assurance qualité se fonde sur un engagement à atteindre la qualité de manière autonome tandis que la maîtrise de la qualité se fonde sur des inspections et un audit extérieurs. Il y a de multiples façons de mettre en place des systèmes convenables d'assurance qualité et, dans le secteur privé, de choisir un système extérieur approprié d'audit ou d'inspection.

Deuxième partie
Chapitre 4

Pertinence du Cadre de référence en ce qui concerne l'assurance qualité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues

L'élaboration de programmes de langues de qualité pourrait être envisagée selon le modèle suivant :



F.I.S.H. (Framework Interactive Systems Holostean - Cadre de référence holostéen de systèmes interactifs**)**
Ce diagramme simplifié sera illustré ultérieurement plus en détails dans l'étude de cas présentée en Annexe 2.

4.1 Analyse des besoins de l'apprenant

Le Chapitre 4 du Cadre européen commun de référence (CECR, pp.19-64) présente de façon très complète l'utilisation de la langue et les besoins de l'apprenant. Le tableau en 4.1 relatif au contexte de l'utilisation de la langue est particulièrement pertinent ; il propose les catégories qui permettent de décrire l'utilisation que les apprenants font de la langue et, en conséquence, les objectifs d'apprentissage. Les notions de domaine - personnel, public, professionnel, éducationnel - et les catégories descriptives de lieux, d'institutions, de personnes, d'objets, d'événements, d'opérations et de textes fournissent un cadre pour l'élaboration de questionnaires sur l'analyse des besoins et sur la définition des résultats.

La partie 4.2 décrit les activités et les intentions communicatives et renvoie aux descriptions du Niveau seuil, du Niveau intermédiaire ou de survie (Waystage) et du Niveau avancé ou utilisateur indépendant (Vantage) qui exposent des tâches communicatives à différent niveaux de compétence linguistique.

La partie 4.2.5 décrit le processus de l'activité langagière et les trois aptitudes principales de Production, Réception et Interaction tandis que 4.7 énumère les compétences générales exigées de l'apprenant en langue.

Le Chapitre 8 sur Échelles et niveaux expose les questions relatives aux niveaux et la manière de les décrire ; l'Annexe du CECR donne un large choix d'Exemples d'échelles de descripteurs qui mettent en relation les besoins de l'apprenant et les descriptions de niveaux et, en conséquence, facilitent les concepteurs à replacer les besoins dans le contexte du progrès nécessaire pour atteindre les objectifs qui y correspondent.

Les lecteurs pourront souhaiter examiner comment les outils du Chapitre 4 ainsi que l'Annexe peuvent être utilisés afin de fournir un cadre de référence normalisé à l'analyse des besoins. On leur suggère de choisir un groupe réel d'apprenants dont ils doivent analyser les besoins et d'appliquer les catégories et les concepts du Cadre de référence à l'élaboration d'un questionnaire sur les besoins, à le mettre en œuvre puis à l'appliquer à la définition des besoins du groupe d'apprenants.

4.2 Définition des composantes

Le Chapitre 3 du Cadre de référence met en évidence une approche active des catégories mises en œuvre dans l'apprentissage et l'utilisation de la langue. La définition des cinq concepts principaux relatifs à l'apprentissage de la langue est essentielle à la définition des composantes des activités d'enseignement. Il s'agit de *Compétence communicative ; (activité langagière spécifique ; texte ; domaine ; stratégie et tâches).* La distinction (3.2.1 du Cadre de référence) entre savoir-être, savoir et savoir-faire est essentielle pour comprendre que l'apprenant est un acteur (ou une composante ?) du processus.

4.7 précise le sens de ces compétences et définit les composantes de la compétence linguistique (lexicale, grammaticale, morphologique, sémantique et phonologique), de la compétence sociolinguistique (marqueurs sociaux, savoir-vivre, registre, dialecte et accent) et de la compétence pragmatique (discursive, fonctionnelle et schématique)

4.8 traite des stratégies et de la compétence stratégique selon les quatre catégories de réception, production, interaction et médiation, dont chacune s'organise autour de quatre étapes : planification, exécution, évaluation et remédiation.

Le Chapitre 7 traite des questions plus politiques liées à l'élaboration de programmes telles que :

- Quel niveau de compétence est-il raisonnable de viser ?
- Qu'entendons-nous par plurilinguisme ?
- Dans quels cas des compétences partielles correspondent-elles à des objectifs acceptables?
- Comment peut-on rendre complémentaire l'apprentissage de différentes langues ?
- Comment des profils et un portfolio des langues peuvent-ils augmenter la motivation à l'apprentissage et la transférabilité des connaissances et des aptitudes langagières ?

Le Chapitre 7 est particulièrement pertinent pour tous ceux qui élaborent des référentiels et des instructions officielles dans l'enseignement public.

Les analyses et les descriptions des Chapitres 3, 4.6 à 4.8 et 7 fournissent des lignes directrices et des outils qui permettent le genre de définition détaillée des composants que l'on appliquerait à des produits industriels relativement complexes. En mettant en relation les résultats de l'analyse

des besoins, on peut définir précisément les différentes compétences exigées d'un groupe d'apprenants donné.

Les lecteurs peuvent souhaiter confronter l'application pratique des idées de ces chapitres à l'élaboration de programmes de langues. Par exemple :

Les enseignants peuvent souhaiter vérifier jusqu'à quel point leurs programmes d'enseignement couvrent les différents types de compétences nécessaires pour atteindre les objectifs d'enseignement. Leur enseignement se limite-t-il à la compétence linguistique ou couvre-t-i également les compétences stratégiques et pragmatiques ? Jusqu'à quel point couvre-t-on-les différents éléments de la compétence linguistique ?

Les concepteurs de programmes ainsi que les auteurs de manuels et de matériel pédagogique peuvent souhaiter tester les programmes ou manuels qui visent à couvrir les différentes composantes du processus d'apprentissage de la langue. Dans quelle mesure rend-on explicites et transparentes les différentes catégories de compétences ? La combinaison des différents éléments afin de former une description cohérente des activités et des tâches à accomplir est-elle claire ? Ces dernières sont-elles en relation avec le développement des compétences générales? En bref, le programme fournit-il un cadre qui assure que l'apprenant apprendra ce qu'il a besoin d'apprendre ? Transmet-il clairement ce cadre aux enseignants et aux apprenants ?

4.3 Mise en œuvre du programme d'enseignement

Le Chapitre 6 du CECR (pp. 82-99) traite du processus d'enseignement/apprentissage. Il distingue apprentissage et acquisition ; il souligne également que le processus d'apprentissage suppose à la fois l'apprentissage et l'acquisition de compétences mais aussi "la capacité de mettre ces compétences en œuvre dans la production, la réception de discours oraux, de textes écrits pour exprimer et comprendre le sens, pour interpréter et négocier le sens dans le contexte et s'engager dans des activités communicatives" (CECR 6.2.1, p. 82).

La partie 6.5 expose les différentes théories d'apprentissage des langues - le débat qui oppose ceux pour qui il s'agirait d'une activité humaine de traitement de l'information plus ou moins innée et qu'il suffirait d'être exposé à la langue à ceux qui croient qu'un enseignement et des études sont nécessaires ou, du moins, accélèrent le processus. On y discute la place d'un apprentissage conscient et d'une pratique structurée. Il est clair que l'analogie avec les critères de qualité de l'industrie et des services s'applique avec beaucoup plus de pertinence si l'on pense (et c'est le cas des auteurs de ce Guide) que l'on peut concevoir des programmes d'enseignement qui facilitent l'apprentissage des langues.

La partie 6.7 expose les options méthodologiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes. Il étudie à la fois les approches générales, y compris celles qui préconisent l'emploi exclusif de la Langue 2 ou une combinaison dans l'enseignement de L1 et de L2, et des aspects particuliers du processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue. Ces derniers comprennent :

- les textes
- les tâches et activités
- le rôle des enseignants, des apprenants et des médias
- les compétences générales
- les compétences linguistiques
- les compétences sociolinguistiques

- les compétences pragmatiques
- les stratégies.

Chaque partie décrit les choix qui s'offrent aux enseignants et aux apprenants dans le domaine concerné et les paramètres qui jouent sur la réussite ou l'échec de l'enseignement/apprentissage.

La partie 6.7.3 s'occupe plus particulièrement des fautes et des erreurs et des choix qu'a l'enseignant pour les traiter comme des outils de l'apprentissage.

Le Chapitre 6 constitue un guide utile des procédés d'enseignement et des options dont l'enseignant dispose. Il est en relation étroite avec les descriptions et les catégories qui permettent de définir l'analyse des besoins et la conception des composants. Néanmoins, il ne donne pas de lignes directrices fortes sur la façon de combiner les différentes options en un processus cohérent - le Cadre de référence ne se veut pas prescriptif - et ceux qui doivent assurer la qualité dans la mise en œuvre des procédures d'enseignement/apprentissage devront faire leurs choix dans certains domaines mais aussi articuler des démarches variées pour en faire une approche flexible et unifiée.

Les lecteurs peuvent souhaiter utiliser les concepts du Chapitre 6 comme un aide mémoire pour leur pratique.

Les apprenants pourraient rechercher jusqu'où ils ont conscience de leurs choix généraux et des choix faits par leurs enseignants dans des domaines donnés.

Les enseignants pourraient réfléchir à la conscience effective qu'ils ont de leurs choix et s'interroger pour savoir si l'explicitation de choix alternatifs pourrait les conduire à modifier leur pratique.

Les directeurs pédagogiques et les inspecteurs peuvent souhaiter considérer leur propre connaissance des différentes options. Jugent-ils implicitement l'enseignement selon une option définie ? Est-il nécessaire d'avoir un ensemble d'options qui se démarquent clairement les unes des autres ou devrait-on laisser plus de liberté à la créativité et à l'initiative individuelles ?

4.4 Évaluation des résultats

L'évaluation est la dernière étape du cycle de la qualité. Les besoins auxquels il faut répondre ont été analysés ; les composants ont été définis et conçus ; on les a mis en œuvre selon une procédure cohérente et transparente. Il nous faut maintenant savoir si tout a fonctionné. Les étudiants ont-ils appris ce qu'il fallait qu'ils apprennent ? Sont-ils en mesure d'utiliser leur savoir? Le processus a-t-il été économique en termes de temps et de ressources ? Afin de répondre à ces questions, il nous faut des critères et des outils de mesure.

Le Chapitre 8 traite des Échelles et niveaux et étudie les questions relatives à la compétence de l'apprenant. Il décrit les difficultés rencontrées dans la production de descripteurs qui distinguent clairement les différents niveaux, qui soient compréhensibles pour les apprenants et les autres utilisateurs et qui contribuent efficacement au processus d'apprentissage. On distingue les échelles à l'intention de l'utilisateur, conçues pour les apprenants, les employeurs et les autres juges du niveau atteint - elles nous disent ce que l'apprenant est capable de faire - des échelles à l'intention de l'examinateur qui le guident et l'informent sur la qualité de la performance de l'apprenant. Ce chapitre pose la question du nombre maximal de niveaux selon le but. Il conclut

qu'il est possible de produire des échelles de descripteurs compréhensibles, significatives et mesurables et propose un ensemble de niveaux communs de référence qui définissent des utilisateurs élémentaires, indépendants et expérimentés, chacun niveau étant subdivisé en deux parties.

Les niveaux communs de référence sont une clé essentielle pour élaborer un vocabulaire commun et un ensemble commun de normes qui permettent de parler de la connaissance de la langue, des aptitudes et des capacités ; comme tels, ils constituent un facteur important pour assurer une qualité convenable et sa mesure. L'Annexe fournit un ensemble important d'échelles spécifiques qui couvrent de manière relativement exhaustive les différentes composantes de la compétence linguistique et langagière.

Le Chapitre 9 traite de l'Évaluation et décrit de manière détaillée les options différentes que l'on doit prendre en compte pour développer des activités d'enseignement/apprentissage. Il distingue l'évaluation normative de l'évaluation critériée, l'évaluation du savoir de celle de la capacité et l'évaluation sommative de l'évaluation formative. Il pose la question des moyens pour mesurer la compétence communicative aussi bien que la compétence linguistique et propose des exemples d'approches différentes pour l'une et l'autre.

Pris ensemble, les Chapitres 8 et 9 fournissent un guide complet pour une évaluation rigoureuse, significative et exhaustive qui recouvre l'ensemble des compétences langagières. L'association ALTE (Association des Centres d'évaluation en Langues en Europe) a également poursuivi un gros travail sur les critères de qualité relatifs à la langue et, au moins pour les langues les plus couramment apprises, il existe désormais des examens fiables et valides et des ensembles de tests. À l'heure actuelle (début 1999), ALTE valide des objectifs fonctionnels de compétence langagière qui fourniront un outil permettant de définir et d'affiner la description des objectifs, des niveaux et des évaluations en langue.

Les lecteurs pourront souhaiter observer leur propre pratique en fonction des échelles de descripteurs et des principes d'évaluation présentés dans les Chapitres 8 et 9 du Cadre de référence.

Les apprenants peuvent souhaiter analyser leurs aptitudes en langue étrangère en fonction des catégories de l'échelle commune de référence. Sont-elles claires et significatives pour eux ? Les aident-elles à se définir des buts ou des objectifs pour leur futur apprentissage des langues ?

Les enseignants peuvent évaluer leurs propres pratiques d'évaluation en fonction des catégories de l'échelle. Sont-ils conscients de la distinction entre les différents objectifs de l'évaluation? Informent-ils clairement les apprenants à ce sujet ?

Les employeurs ou les acquéreurs de programmes d'apprentissage pourront examiner les différentes échelles afin de voir comment elles fournissent un cadre qui permette de commander une formation en langue de façon plus cohérente et de mesurer le succès de programmes sur une base plus consistante.

En conclusion, le Cadre commun de référence fournit un ensemble indispensable de descriptions et de principes qui rend réalisable une approche plus systématique de l'assurance qualité dans l'enseignement des langues. Si l'on parvient à généraliser l'usage de critères communs, de catégories descriptives et de propositions d'échelles de référence, il deviendra possible de mener à bien une normalisation raisonnable de l'analyse des besoins et de la définition des composantes des activités d'apprentissage de la langue. Cela facilitera le choix informé des options pour la mise en œuvre de procédures d'enseignement et l'établissement d'un vocabulaire commun pour la

description des résultats et leur mesure. Toutefois, le Cadre commun de référence ne traite pas des aspects pratiques de l'assurance qualité - comment promouvoir un environnement dans lequel les acteurs puissent contribuer à leur propre perfectionnement en vue de la qualité ; comment les associations d'enseignants et les établissements scolaires peuvent promouvoir des normes professionnelles ; et comment une maîtrise de la qualité extérieure ainsi qu'une conception des inspections peuvent être mises en œuvre et améliorées pour élever les normes de la profession. Le Chapitre 4 traitera de ces aspects pratiques de l'assurance qualité et de la maîtrise de la qualité.

Résumé du chapitre

Le Cadre européen commun de référence propose des descriptions de questions relatives à la qualité et décrit les choix possibles de la façon suivante :

Points à traiter	**Cadre commun de référence**
Analyse des besoins de l'apprenant	**Chapitre 4 (passim)**
Conception des composants	**Chapitres 3, 4.6 à 4.8, 7**
Mise en œuvre des procédés d'enseignement	**Chapitre 6 (passim)**
Évaluation des résultats	**Chapitres 8 et 9**

Conclusion

Par sa nature même, ce guide d'utilisation ne donne qu'un panorama partiel et limité des questions qu'entraîne l'application de l'assurance qualité et de la maîtrise de la qualité dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, plus particulièrement en utilisant le Cadre européen commun de référence comme un outil essentiel.

Les auteurs se sont efforcés d'illustrer la proposition que l'assurance qualité, comme l'application de CECR, sont à la portée de tous les membres de la profession et que les notions essentielles comme les outils sont, ou devraient toujours être, accessibles à tous - enseignants, apprenants, parents et administratifs. Il ne devrait y avoir ni mystique ni jargon.

C'est dans ce but que l'on a ajouté un glossaire simple pour éclairer le sens donné aux expressions techniques utilisées. On a également ajouté une étude de cas basée sur un programme simple au Niveau introductif ou découverte qui s'appuie entièrement sur le CECR et qui a été élaborée par des praticiens. Ces enseignants sont considérés comme expérimentés et impliqués dans leur travail mais ne sont, en aucune façon, des universitaires abstraits. Ceci pour souligner le fait que le CECR est à la fois abordable et accessible et peut être mis en pratique quotidiennement.

F.I.S.H. fournit une aide supplémentaire. Cet outil d'analyse a été élaboré par une petite équipe dans une école de langue de Trieste qui l'a utilisé en même temps que le programme introductif mentionné ci-dessus. C'est avant tout un outil de gestion de la qualité, utilisable pour appliquer l'assurance qualité et évaluer les résultats de manière systématique. Il est présenté comme un simple exemple parmi d'autres possibles. Il a le mérite d'être simple, peu onéreux, transparent pour toute l'équipe et facile à utiliser et à gérer.

La présentation de cette étude de cas a donc pour but de stimuler la discussion, d'encourager le feed-back (il y a un forum sur le site Internet du Conseil de l'Europe) et de montrer ce que l'on peut faire et comment. Nous espérons qu'il fera passer le CECR de la bibliothèque à la salle de classe.

L'assurance qualité commence par un engagement public à l'excellence, à mieux faire les choses.

Appendices

Annexe I

Conduire des projets d'assurance qualité et de maîtrise de la qualité

Les étapes d'un projet d'assurance qualité comprennent :

1. Une déclaration publique des normes de qualité et de ce qui est promis à l'apprenant /utilisateur ; on trouvera ci-dessous un exemple extrait du code professionnel de ALTE.

Production d'examens

Les membres de ALTE s'engagent à fournir aux candidats et aux usagers l'information nécessaire au choix des examens appropriés.

Dans les faits, cela signifie que les membres de ALTE garantiront de faire ce qui suit pour les examens présentés dans le Document 1 de ALTE, "Examens européens de ALTE et systèmes d'évaluation".

1. Définir ce que chaque examen évalue et ce à quoi il devrait servir. Décrire le public auquel il convient.
2. Expliquer les concepts pertinents de mesure nécessaires à la clarté jusqu'au niveau de détail approprié pour le public visé.
3. Décrire le processus de production de l'examen.
4. Expliquer comment sont sélectionnés le contenu et les aptitudes testés.
5. Etc.

On comprendra que ceci est une garantie et un engagement qui énonce un objectif et spécifie ce que cela signifie dans la pratique.

2. Expression des normes de qualité en termes opérationnels.

Voici un exemple de description de normes de qualité pour l'enseignement en classe utilisé dans un groupe d'écoles de langue.

Présence	Attention à autrui	Technique	Connaissance de la langue	Relations
Inspire confiance aux apprenants. Ne rencontre pas de difficultés à retenir l'attention de la classe	Manifeste de la considération et montre sa sensibilité à l'atmosphère de la classe. Répond de manière efficace aux étudiants qui ont besoin d'aide	Le déroulement de la leçon est approprié. Montre sa capacité à mettre en place efficacement des activités	Manipule la panoplie complète des niveaux avec assurance. Donne des explications grammaticales claires à tous les niveaux.	De bonnes relations. Les étudiants s'identifient clairement avec l'enseignant
Retient complètement l'attention de la classe quand le matériel approprié est utilisé	Est généralement attentif à l'ensemble de la classe et encourage la participation des étudiants	Organise avec compétence l'activité enseignant/apprenant et l'interactivité apprenant/apprenant	Traite les questions grammaticales délicates convenablement mais toujours globalement	En règle générale bonnes relations avec la classe dans son ensemble
Rencontre quelques difficultés à retenir l'attention	Tend à se focaliser sur les étudiants dominants et à négliger les plus discrets du groupe	Éprouve quelque difficulté à organiser l'activité de la classe	Est plus sûr avec les niveaux intermédiaires. Limite les explications aux structures les plus fréquentes	A quelques problèmes relationnels. Ne traite pas toujours efficacement les relations avec les étudiants potentiellement difficiles
A des difficultés à retenir l'attention de la classe	Ne remarque pas l'atmosphère de la classe ou lorsqu'un étudiant a besoin d'aide	L'organisation dépend du matériel utilisé plutôt que de l'enseignant. Peu de variété dans l'activité	A des difficultés évidentes à répondre à des questions grammaticales	Peu de relations avec la classe. La distance est évidente
Incapable de retenir l'attention des étudiants	Manque d'attention à la classe en général	Pas d'organisation visible	Pas de tentative de réponse à des questions grammaticales	Pas de relation visible avec la classe

Dix normes de performance *L'évaluateur de l'enseignant complète ce qui suit après le cours*		
1	L'enseignant(e) établit clairement le lien entre la leçon observée, le travail du jour et l'ensemble de l'unité	
2	L'enseignant(e) s'assure que les étudiants sont motivés par une leçon intéressante et agréable	
3	Il/elle s'occupe de tous les étudiants pendant la leçon	
4	La leçon est bien préparée et distinctement structurée	
5	La langue introduite est pertinente pour les besoins communicatifs des étudiants	
6	Les questions grammaticales sont traitées convenablement et avec compétence	
7	La curiosité et la créativité sont stimulées et encouragées	
8	Il y a un choix convenable d'activités enseignant/classe, enseignant/apprenant, et en groupes ou en tandems	
9	L'activité a un sens à tout moment	
10	Les erreurs sont corrigées dans les phases appropriées de la leçon. Les étudiants sont informés du moment et de la manière.	

Cet exemple tente de décrire des critères adéquats pour l'observation de classe dans des termes spécifiques clairs.

3. Grilles d'observation pour les audits de qualité

Voir en 2.1.3 l'exemple d'une telle grille pour les audits de EAQUALS qui essaie de décrire les normes en termes opérationnels et aussi objectifs que possible.

Annexe II

Etude de cas illustrant l'utilisation du Cadre européen de référence comme outil pour la conception d'un programme.

Présentation

F.I.S.H. a été conçu (par l'École anglaise de Trieste) comme outil d'assurance qualité utilisable avec le Cadre de référence.

L'acronyme se développe ainsi :

F= "Framework", cadre de référence, ici le Cadre européen commun de référence 2

I= "Interactive", interactif en ce sens que tous les membres de l'équipe sont en inter activité

S= "Systems", systèmes, tous les systèmes du cycle d'enseignement/apprentissage sont représentés simultanément

H= "Holostean", holostéen, mot emprunté à la zoologie qui désigne un poisson constitué essentiellement d'arêtes

a) parce qu'il rappelle le dessin (arêtes autour de l'épine dorsale) du diagramme

b) parce qu'il est global

c) parce que son squelette n'est pas fixe ; en conséquence, il n'y a pas de limites au nombre d'épines et d'arêtes que l'on peut ajouter ; c'est réellement un système ouvert.

Il est basé sur un graphique Ishigawa modifié par Fukuda et à l'origine, ce graphique fut conçu pour visualiser et organiser les procédés de l'industrie lourde. Ultérieurement, l'équipe de Trieste l'a modifié pour le rendre opératoire dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, puis il a été actualisé en 1997-1998 après la publication du CECR2.

Nous pensons qu'il a le mérite d'être simple, d'usage papier-crayon ou tableau, peu onéreux, transparent pour l'ensemble de l'équipe et facile à utiliser et à gérer.

Cela dit, on doit insister le plus clairement possible sur le fait qu'il s'agit d'un travail en cours. À l'heure actuelle (décembre 1998 - janvier 1999), il est utilisé dans la phase préparatoire de conception d'un programme qui couvrirait une zone intermédiaire entre Niveau seuil et Niveau avancé ou utilisateur indépendant (Vantage). Il est donc impératif de réaffirmer que c'est la première application grandeur nature de F.I.S.H. à un projet du CECR depuis le début. En outre, il a été utilisé pour un nombre relativement limité d'étudiants (467).

Toutefois, les premiers résultats ont été très encourageants et c'est pourquoi nous présentons cette étude de cas.

ÉTUDE DE CAS

Cette étude de cas est fondée sur un groupe de 467 militaires italiens qui ont suivi des cours d'anglais langue étrangère de juillet à octobre 1998 au Frioul-Vénétie julienne (Italie du nord-est). Ces cours étaient financés par le Ministère italien de la défense et le Fonds social européen. Ils ont été coordonnés par une petite équipe pédagogique de l'École anglaise de Trieste.

Les propositions ont été faites en tenant compte de plusieurs contraintes :

- *on disposait de peu de temps (à l'origine seulement quelques heures) pour mettre en place le programme opérationnel*
- *les classes seraient vraisemblablement hétérogènes mais personne ne pouvait l'assurer*
- *certains étudiants avaient de sérieuses difficultés en L1*

- *de nombreux étudiants étaient peu scolarisés, voire pas du tout*
- *il fallait que les cours soient intensifs voire très intensifs*
- *un maximum de 50 heures en face à face était alloué*
- *dans certains cas, on ne disposait que de 7 jours pour cela*
- *il fallait un test final calibré sur le programme.*

Mais surtout, c'était une expérience nouvelle pour l'équipe qui n'avait jamais été confrontée, même de loin, à pareille situation et certainement pas avec un tel calendrier ; elle n'avait donc pas d'expérience antérieure sur laquelle s'appuyer. En outre, l'information sur les étudiants eux-mêmes, leur niveau éventuel, leurs études antérieures, leur motivation et leurs attentes était proche de zéro.

À la lumière de ces préoccupations, certaines évidentes, d'autres prévisibles, d'autres encore découvertes après quelques heures de cours, l'équipe prit trois décisions clés :

i) Le Cadre européen commun de référence serait utilisé pour
a) produire les grandes lignes d'un programme
b) servir de guide pour des révisions après quelques heures d'expérience
ii) Le squelette de programme viserait le Niveau introductif ou découverte A1
iii) Il faudrait le réviser de façon systématique après que le premier groupe pilote aurait fini son module de 50 heures.

On trouvera ci-joint
1) le programme initial de Niveau introductif ou découverte simplifié pour le(s) premier(s) groupe(s)
2) F.I.S.H.
3) la spirale de qualité
4) le programme introductif ou découverte "reconstitué" après expérience

Discussion et expérience acquise

Faire et ne pas faire :
- *garder un schéma simple la première fois que vous l'utilisez - 4 à 6 "arêtes" suffisent largement*
- *nommer (choisir, élire) un chef de projet*
- *utiliser des cartes avec un code couleur*
  Nous avons procédé ainsi, toujours à gauche des épines dorsales :
  jaune = problèmes prévus par l'équipe et auxquels il faudrait se confronter
  rose = événements relevés par les enseignants, habituellement problèmes ou disparités, ou inattendu, toujours à droite de l'épine dorsale
  vert = solutions, suggestions, idées, contributions de n'importe quel membre de l'équipe, les cartes vertes étant placées soit comme des extensions des cartes jaunes ou roses soit toutes seules
- *ne pas limiter l'accès à F.I.S.H. Il marche d'autant mieux que chacun peut observer et s'exprimer. Il a une fonction secondaire qui est de mettre tout le monde au courant de toutes les questions*
- *ne pas utiliser un petit tableau ; même un tableau de 180 cm x 120 peut s'avérer trop petit avec une équipe enthousiaste.*

Glossaire

Les termes ci-dessous sont empruntés au vocabulaire de la gestion - mais leur application à l'enseignement/apprentissage des langues a été développée dans le Guide.

Assurance qualité ** : toutes les opérations planifiées et systématiques nécessaires pour convaincre que le service en langue répondra aux exigences de qualité.

F.I.S.H. *** : outil analytique développé pour le Cadre européen commun de référence. Le "Framework Interactive Systems Holostean" (Cadre de référence holostéen de systèmes interactifs) est un dispositif graphique simple, accessible à l'ensemble de l'équipe impliquée dans un projet donné basé sur le CECR et sur lequel les buts et les composants d'un projet sont disposés en arêtes de poisson. Tous les membres de l'équipe peuvent suivre les progrès, tous peuvent recenser les problèmes ou les difficultés rencontrés, et tous sont invités à proposer des solutions (voir l'étude de cas pour plus de détails)

Gestion de la qualité ** : cet aspect des fonctions de gestion globales qui détermine et réalise la politique de qualité. Ceci peut se faire en équipe et exige l'engagement et la participation de tous les membres de l'organisme.

Gestion de la qualité totale *** : concept de gestion de la qualité étendu afin d'inclure toutes les sous composantes et les activités qui pourraient affecter le succès final d'un projet ou d'un service, et pas seulement le service lui-même. L'idée de fond est que le client, l'étudiant est roi. Il faut répondre ou dépasser ses besoins et ses attentes.

Maîtrise de la qualité ** les techniques et les activités opérationnelles utilisées pour satisfaire aux exigences de qualité. Elles ont une double fonction : (a) la surveillance des procédures et, (b) l'élimination des causes des performances insatisfaisantes à des étapes pertinentes du cercle de qualité (mieux encore, de la spirale de qualité) afin d'atteindre un double résultat : (1) garantir la satisfaction de l'usager en répondant ou en dépassant ses attentes et, (2) parvenir à une performance efficace plus économique.

Organismes d'apprentissage * : organismes qui visent le perfectionnement et la qualité à long terme et qui ont, en outre, l'énergie et la prévoyance d'encourager le changement dans leur(s) environnement(s) et leurs activités professionnelles. Les organismes d'apprentissage sont, par nature, (a) réactifs - notamment dans les situations difficiles, (b) dynamiques - en ce qu'ils prennent l'initiative de l'innovation et l'encouragent, (c) capables d'adaptation - avec une capacité de prévoir le changement et de s'y préparer, (d) génératifs - ils font partie intégrante du processus d'apprentissage en cours, souvent par la pratique d'excellence. Les organismes d'apprentissage supposent une vision systémique (le CECR a ici des avantages majeurs), une maîtrise personnelle de l'objectif général, une vision radiographique de l'ensemble de l'équipe et, en premier lieu, un apprentissage de groupe.

---

* inspiré par le Professeur Peter Senge, ancien directeur de Organisational Center du Massachussetts Institute of Technology aux États Unis.

** ces termes, dont l'usage est quotidien, sont pour une large part empruntés à International Standards Organisation ISO 8402 et ISO 9000 (première publication le 15 mars 1987)

*** inspirés par les travaux du Professeur Fukuda de l'Université de Kobé au Japon que l'on considère souvent comme le "père" de la Qualité totale.

Point de référence, repère, étalonnage : la recherche et l'identification, pas seulement du seul point de vue de la profession, de la meilleure pratique possible, et l'adoption de cette pratique comme norme à atteindre ou vers laquelle tendre. Cela exige que l'on opère dans l'ouverture et la transparence et que l'on souhaite et veuille transmettre le savoir ou les activités. Ce repère devient alors la norme étalon à partir de laquelle on mesure toutes les autres. Il nécessite la mise en œuvre de trois procédés : (a) une compréhension approfondie de ses propres activités opérationnelles, (b) l'identification des organismes et des pratiques de pointe, (c) l'intégration de ce qu'il y a de mieux dans son projet ou son organisation propre.

Pratique d'excellence : voir Point de référence ci-dessus

Système de qualité ** : la structure, les responsabilités, les procédés, le processus et les ressources organisationnelles pour mettre en œuvre la gestion de la qualité.

F.I.S.H. est fondamentalement un graphique Ishigawa modifié, similaire au CEDAC. Les applications dans le domaine des services ont été illustrées au cours d'un séminaire patronné par EAQUALS qui s'est tenu à Area Science Park à Trieste en Italie en novembre 1993.

Contacts, assistance et développement

Inspections et audits

The British Council, English in Britain recognition scheme
Bridgewater House
Whitworth Street
Manchester

ALTE
UCLES
1 Hills Road
Cambridge, Royaume uni

ACELS : The Advisory Council for English Language Schools
36 Lower Baggot Street
Dublin 2, Irlande

SOUFFLE
Jean Pétrissans
BP 133
83957 La Garde Cedex, France

AISLI
c/o The British Council
Via Saluzzo 60
10125 Turin, Italie

Association hongroise des écoles de langues
Rath György u. 24
1122 Budapest, Hongrie

PASE, Association polonaise pour des normes en anglais
c/o ELS - Bell
Ul. Polanki 110
80308 Gdansk, Pologne

Chambre roumaine des écoles de langues
c/o PROSPER-ASE
Calea Grivitei 2, etaj 2
Bucaresti 1, Roumanie

CEELE, Espagne

The European Association of Quality Language Services (EAQUALS)
Via Torrebianca 18
34112 Trieste, Italie

ISO
International Organisation for Standardisation (ISO)
1, rue de Varembé
Case postale 56
1211 Genève 20, Confédération helvétique

Téléphone	**+41 22 749 01 11**
Télécopie	**+41 22 733 34 30**
Courrier	**central@iso.ch**
WWW	**http://www.iso.ch**