Développer un outil d'évaluation de la qualité des formations d'anglais en entreprise

Denyze Toffoli

▶ **To cite this version:**

Denyze Toffoli. Développer un outil d'évaluation de la qualité des formations d'anglais en entreprise. 2010. hal-00495450

HAL Id: hal-00495450
https://hal.science/hal-00495450

Preprint submitted on 26 Jul 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Développer un outil d'évaluation de la qualité des formations d'anglais en entreprise

Denyze Toffoli
Université de Strasbourg, Département de linguistique appliquée et de didactique des langues

Résumé

Cette étude longitudinale décrit les deux modes d'évaluation qui ont été appliquées à un dispositif de formation langues (notamment anglais) en entreprise pendant les 8 dernières années. Elle explique l'abandon des "contrôles déclaratifs" après 3 années, puis se penche sur les "contrôles inopinés", détaille leur conception et contenu et considère leur évolution d'un objet de contrôle à un moyen d'évaluation formative, ayant pour but l'accompagnement et non la sanction des formateurs et des organismes. Enfin, elle présente les résultats d'analyses quantitatifs et tire quelques conclusions quant à la réalité du terrain de ces formations à l'anglais, quel qu'ait été les préconisations au départ. Elle affirme le bien-fondé de la démarche en s'appuyant sur une analyse de l'état de l'art en termes d'évaluation de dispositif et les conséquences sur un dispositif de formation en particulier.

Mots clés

pratiques innovantes, formations professionnelles, ingénierie, contrôle qualité, évaluation, audit, anglais langue étrangère

Abstract

This longitudinal study describes two modes of evaluation that were used to assess language (primarily English) training in a large French company over the last 8 years. It explains why "declarative assessment" was discontinued after three years, before examining in greater detail the "on-site audits" that are the main subject of the paper. The design and content of the latter are explained, as is their gradual transformation from a punitive tool into a means of formative assessment, targeting the professional development and not the coercion of trainers and training companies. Finally, the results of some quantitative analyses are presented and conclusions concerning the realities of these English courses, whatever the initial prescriptions may have been. Examination of state of the art procedures of programme

assessment and of the consequences of this process in particular would tend to confirm this as a well-founded approach.

Key words

innovative practices, in-company training, programme design, quality assessment, evaluation, audit, English language training

1. Introduction

L'ingénierie d'un dispositif de formation pour une grande entreprise multinationale comporte nécessairement une réflexion sur les moyens d'évaluer le ou les systèmes mis en place.

Dans le cadre d'un dispositif de formation langues de grande envergure en entreprise, un processus d'audit, c'est-à-dire d'observation directe de l'activité de formation par des experts, en vue d'en contrôler la qualité, a été conçue, testée et déployée sur une période de 8 ans. Cet article décrit le processus élaboré et fournit des résultats quantitatifs sur les 45 audits menés. Par ces moyens nous essayons de rendre compte d'un "système complexe dynamique", non seulement multifactoriel, mais aussi évoluant dans le temps, par rapport à des contraintes et paramètres qui eux-mêmes évoluent (Van Geert, 2008).

Il s'agit d'une recherche qui peut être qualifiée aussi bien de recherche et développement (élaboration d'un outil pour le contexte industriel, en se nourrissant de la recherche, Guichon, 2007) que d'une recherche-action, se construisant d'allers-retours entre pratique et recherche où l'une informe l'autre dans une spirale vertueuse, qui implique à la fois la responsabilité épistémologique du chercheur (pour éviter le « bricolage ») et le respect d'une déontologie dans les pratiques, pour en assurer la validité et l'éthique (Narcy-Combes, 2005).

2. Contexte et genèse du projet

En 2000, une équipe de 4 experts (3 avec des qualifications de 3° cycle universitaire en ingénierie de formation ou didactique des langues et un avec une expérience professionnelle importante en ingénierie de formation langues) a réalisé l'ingénierie d'un dispositif de formation pour l'anglais à la demande d'une entreprise industrielle multinationale. L'objectif affiché était de former tous les cadres de l'entreprise pour qu'ils atteignent 750 points au TOEIC. Quelques 18000 cadres devaient être concernés sur le Groupe à terme. Le mot d'ordre était "industrialiser la formation". L'ingénierie prévoyait un dispositif hybride et complexe,

avec trois parcours principaux (mais une vingtaine de déclinaisons et exceptions possibles), une trentaine de prestataires, plusieurs modalités pédagogiques (ateliers en présentiel classique, centres de ressources, ateliers par téléphone, e-formation) et un pilotage centralisé. Les prestataires de formation disposaient de nombreux outils : un référentiel détaillé, dans l'esprit du CECR, mais avec une orientation professionnelle "maison" (voir annexe A), une base documentaire (et plus tard une base de données informatisée des ressources), des Centres de ressources équipés, des outils de gestion et de suivi, des préconisations de progressions et de plans de cours.

Un tel dispositif doit être évalué, voire contrôlé, pour être validé. Plusieurs indicateurs (analyse de documents administratifs et pédagogiques, tableaux de bord de gestion, du présentéisme et des parcours des stagiaires, questionnaires de satisfaction,…) peuvent être suivis afin qu'une entreprise se fasse une idée de la qualité des prestations qu'elle achète et si possible des retours sur investissement. Au-delà de ce type de résultat, qui rend compte de certains aspects de la formation, se posent aussi les questions d'efficacité du dispositif. Des tests de "niveau" et mesures de progression en langue peuvent être décevants et peu significatifs, notamment si les formations sont relativement courtes ou s'il y a décalage entre les procédés pédagogiques et les outils de mesure (réf.).

Par ailleurs, il paraît important de regarder ce qui se passe réellement dans la salle de formation. Est-ce conforme à la demande du client ? Les formations tiennent-elles compte des méthodologies préconisées ? Utilisent-elles les outils (référentiels, équipements, ressources) mis à disposition ? Or, on se penche peu souvent sur cet élément, notamment dans le contexte français (contrairement aux contextes anglophones), où l'enseignant / formateur se considère maître dans sa salle de classe, espace où "nul autre que lui n'[…] a droit de regard" (Carton, 1997).

3. Revue de la littérature

La littérature sur la qualité en formation et ce qui pourrait justifier d'une démarche d'audit basée sur des observations de "classe" provient de multiples sources. Si les publications traitant de l'ingénierie de formation en entreprise semblent être le point de départ évident, notre revue des publications nous amènera à regarder également les certifications qualité et l'évaluation dans l'éducation scolaire en France et ailleurs.

Un premier niveau de réflexion est fourni par les chercheurs qui se positionnent sur l'ingénierie de formation et insiste, au moins dans un premier temps, sur les facteurs tels que coûts et assiduité (Carré, Clénet, d'Halluin, Poisson : 1999), vraisemblablement pour leur nature quantitative. Ils permettent des comparaisons chiffrées et, en l'absence d'autres données, peuvent justifier de décisions telles la reconduite ou modification de contrats.

L'autre paramètre mis en avant dans ces publications sont les questionnaires "de satisfaction", c'est-à-dire les évaluations de la formation par les participants, qui peuvent, elles aussi, être relativement facilement comptabilisés. Le prestataire de formation aussi bien que l'entreprise (cliente) ont besoin de ces retours, car la satisfaction des participants est liée à leur désir de continuer à se former et à leur assiduité, donc aux aspects commerciaux et aux questions de rentabilité. Toutefois, C. Vincent (1990, cité dans Ardouin 2006) en reconnaît un certain nombre de limites, dont la subjectivité et manque de recul des participants, l'aspect aléatoire du choix des critères et la tendance à faire porter la responsabilité de toutes les difficultés au formateur (même celles dues au fonctionnement de l'entreprise ou à l'organisation).

Les travaux autour des certifications qualité (par exemple *ISO9001*, *AFAQ*, *ISQ*, *Qualité [flə]*) fournissent une deuxième perspective qui prend racine dans les besoins de contrôle des entreprises : garantir pour le client le respect de la législation, la transparence de la gestion et le respect des processus déclarés. Ces certifications sont un gage de sérieux et un moyen de reconnaissance (éventuellement promotionnel, car il peut s'agir d'un moyen d'élargir sa part de marché – voir Thomas, 2003) pour l'organisme de formation qui s'y soumet. Quelle que soit la certification, elle oblige à la formalisation des processus et permet de s'assurer de la qualité de ces derniers en termes de normes. En revanche, ce souci de processus et de normes prend souvent le dessus par rapport aux aspects proprement pédagogiques de la qualité, comme l'implication du formateur et des apprenants dans leurs tâches, l'organisation et progressivité d'une séance ou la qualité cognitive des activités (seulement répéter ou communiquer du sens, …). Ce type d'élément est souvent mis de coté ou au mieux évalué par des moyens opaques. Lorsque des critères didactiques existent, et même si ceux-ci sont évalués par l'observation de séances de formation, ils semblent d'une importance infime par rapport à l'étendu de l'audit ; par exemple pour le label *Qualité [flə]*, seulement 8 critères sur les 109 présentés dans le *Guide de Centres Candidats* (Ciep, 2006) relèverait de ce type de préoccupation. Dans un état des lieux de 1998 sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieure, El-Khawas, DePietro-Jurand & Holm-Nielsen (1998) déplorent justement l'absence de technique d'évaluation pour les situations de formation elles-mêmes.

Ardouin (2006), consacre un chapitre de son livre sur l'ingénierie de formation à la question d'évaluation des formations, et, dans la 2° édition de son livre, sur une liste de 12 objets, en propose deux qui relèvent des situations de formation proprement dites : "le formateur-animateur : son contenu, l'animation du groupe, les qualités pédagogiques, sa qualification, la prise en compte du groupe" (184) et "la session de formation en tant que telle : son contenu technique, le déroulement et la progression pédagogique" (184).

Dans le contexte de l'éducation nationale française, l'Inspection Général de l'Education Nationale (IGEN) s'intéresse forcément à l'évaluation des pratiques en classe et déploie une stratégie d'observation de classe, accompagnée de questionnaires de type déclaratif et d'entretiens avec les acteurs concernés (Attali & Bressoux : 2002). Il semblerait qu'aucune grille ne soit généralisée au sein de ce corps bien que, dans l'enseignement du second degré, l'inspection soit d'abord un contrôle de conformité dans le sens où nous l'entendons ici, c'est-à-dire "qui se réfère aux programmes et aux référentiels", la différence étant qu'il "a pour but de réduire les disparités en garantissant l'égalité des élèves devant l'enseignement, quel que soit le lieu où il est dispensé" (ibid.).

Les IUFM aussi se préoccupent de la notion de qualité de l'enseignement, qui se travaillerait par des processus d'introspection / formation / perfectionnement des enseignants, tel que témoignent, par exemple, les dispositifs d'analyse de pratiques de Perrenoud (1996, 2001). Une autre approche, prônée par Leblanc et al. (2008) plaide pour l'observation de classes, souvent par le biais d'enregistrements vidéo, pour en analyser les activités d'enseignement et accompagner la formation et le perfectionnement des enseignants. Néanmoins, les écrits sur ces démarches ne fournissent pas de critères explicites pour l'élaboration d'une méthodologie d'évaluation de ce qui se passe pendant une session de formation.

En revanche, certaines sources provenant de l'étranger proposent des notions plus précises. L'Ofsted en Grande Bretagne, qui assure une démarche similaire aux inspections de l'Éducation Nationale française, laisse entrevoir des critères précis d'évaluation de cours de langue même dans un rapport de porté généraliste (Ofsted, 2007), par exemple de "bonnes relations au travail", des attentes élevés en terme de comportement des élèves, une préparation importante qui produit des leçons bien structurés avec des objectifs clairs et adaptés, une diversité d'activités d'apprentissage, une interactivité qui permet de s'assurer que les élèves ont compris les consignes, l'utilisation des Tice (Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) pour captiver l'intérêt. Les critères du Celta (Certificate in English Language Teaching to Adults) de Cambridge comportent des éléments aussi

spécifiques que la modification de son propre langage pour s'adapter au niveau et aux besoins des apprenants, l'organisation de la salle pour favoriser une activité ou la mise en place et gestion de travaux individuels, en binôme, en sous-groupe et en classe plénière (Thaine, 2004), pour n'en citer que trois.

Enfin, la thèse espagnole de Stephen Hughes (2007) propose un référentiel détaillé de qualité dans l'enseignement des langues, organisé selon 15 grands indicateurs : ressources matérielles, ressources humaines, formation continue et expérience professionnelle, partenariats d'apprentissage, environnement et collaboration professionnelle, planification et organisation administrative, auto-évaluation interne de l'organisme, gestion de la classe, implication des apprenants, type et utilisation de tâches, suivi des apprenants, résultats communicatifs, satisfaction des apprenants, satisfaction des formateurs / enseignants, résultats de l'auto-évaluation de l'organisme. Quatre d'entre eux traitent directement de l'activité de formation et la source d'évidence (de "preuve") est l'observation directe. Il s'agit de la gestion de la classe (les critères abordent la communication des objectifs, la diversité d'activités, la relation formateur-apprenant, la souplesse du formateur), l'implication des apprenants (motivation, intérêt), les tâches utilisées (type de tâche et utilisation qui en est faite) et le suivi des apprenants (évaluation et retours aux apprenants).

L'équipe d'experts dont je faisais partie s'est donc rapproché des démarches telles que celles proposées par l'Ofsted, Celta et Hughes pour assurer le bien-fondé du système d'audits de formation en entreprise décrit ci-dessous.

4. Contexte de l'étude

4.1. Démarche globale d'évaluation de dispositif

La conception initiale du dispositif de formation, dans un souci d'assurance qualité, avait prévu quatre moyens d'évaluation distincts et complémentaires, afin de garantir l'adéquation des prestations au cahier des charges. Deux de ces moyens faisaient partie d'une démarche "d'audit" : un "contrôle déclaratif" prévoyait l'analyse systématique de documents fournis par les organismes de formation sur demande, afin de vérifier le respect des processus et procédés prévus par le cahier des charges ; des "contrôles inopinés", qui ont pris la forme d'observations "in situ", devaient permettre de vérifier la qualité des contenus et méthodologies pédagogiques. Un questionnaire de satisfaction adressé aux stagiaires par courriel un mois après la fin de leur stage visait la connaissance de leurs évaluations et

représentations des actions suivies. Les scores TOEIC devaient rendre compte de l'atteint des objectifs affichés.

Ci-dessous je n'aborde ni les questionnaires de satisfaction, ni les résultats TOEIC, bien que le croisement de l'ensemble de ces données demeure un objectif de recherche futur. Le système de "contrôles déclaratifs", bien qu'ayant fait l'objet d'efforts considérables et ayant été pratiqué auprès de 10 prestataires de formation, a été abandonné après 3 années, dû essentiellement à l'adhésion des organismes aux démarches de certification qualité reconnues (OPQF, ISO9001). Il semblait superflu de revérifier des éléments tels que les qualifications des formateurs, ou les processus internes de suivi et de veille pédagogiques dont ces démarches garantissaient le niveau.

En revanche, "auditer" les formations de terrain en entreprise, sous la forme d'observations de terrain, est une pratique peu courante dans les formations langues en France et quasi inexistante à la demande d'une entreprise "cliente". Ainsi, je détaille ci-dessous la conception et contenu des "contrôles inopinés", et considérons leur évolution d'un objet de contrôle à un moyen d'évaluation formative, ayant pour but l'accompagnement et non la sanction des formateurs et des organismes. Je présente les résultats d'analyses quantitatifs réalisés à partir des audits qui ont été conduits au sein du dispositif pendant les 8 dernières années. Cela permet d'avancer quelques conclusions quant à la réalité du terrain de ces formations à l'anglais, quel qu'ait été les préconisations au départ.

4.2. Élaboration de la grille d'observation :

Comme indiqué dans l'introduction, nous avons suivi une démarche de recherche et développement dans l'élaboration de tout le processus de contrôle qualité, non seulement parce qu'il s'agit d'un projet de développement d'outils pour l'industrie, mais également dans le sens où chaque phase de développement dépendait de recherches préalables et aboutissait au test d'un prototype, provoquant ensuite une analyse du test et un redémarrage d'un nouveau cycle de recherche, développement, prototypage et test (Guichon, 2006, 2007).

La démarche d'observation pour les audits "in situ" a été élaborée par une équipe de cinq concepteurs (trois consultants "experts" et deux responsables d'ingénierie de formation de l'entreprise, dont un lui-même expert de la formation en langues). Des règles de conduite et une grille de critères ont été crées et leur contenu validé par les quatre experts et des tests de terrain. La validation de face était assuré par le nombre limité d'auditeurs (trois, tous faisant partie de l'équipe de conception). Néanmoins, pour s'assurer de la fiabilité entre évaluateurs,

plusieurs audits ont été réalisés en binôme pendant la période de test afin d'assurer une approche homogène de l'observation.

Trois périodes peuvent être définies, pendant lesquelles le contenu de la grille d'observation a subie deux révisions importantes. En 2003-4 sept audits ont permis de tester une première version. Celle-ci abordait la séance de formation sous l'angle diachronique et les critères observés portaient sur la préparation, l'introduction, la présentation des objectifs, les consignes, les activités langagières réalisées, les supports utilisés, la correction des erreurs, la synthèse de la séance, le traitement des questions et la préparation de la suite de la formation. Cette version visait à mesurer le respect du cahier des charges. Elle comportait 59 critères, observables, mais hétérogènes en terme de type d'information requise. Par exemple, l'heure de démarrage, la langue d'interaction apprenant-apprenant ou le temps de parole estimé de chaque participant, exigent des réponses tantôt qualitatives, tantôt quantitatives et finalement difficiles à homogénéiser pour un traitement clair des résultats. Les sept audits réalisés pendant cette période n'ont pas été retenus dans le corpus analysé.

La première révision en 2005 a gardé cette approche essentiellement diachronique (préparation, animation, suivi) de la session de formation, en ajoutant des paramètres qui permettent de mieux tenir compte des acteurs (stagiaire, formateur, entreprise). Cette version est passée de 59 à 90 critères, organisés en 11 catégories (préparation, efficacité de l'animation, correction des erreurs, gestion du groupe, de l'espace, du temps, utilisation de la mise en situation, respect de l'individu, qualité des intervenants, qualité du suivi, adéquation au contexte de l'entreprise commanditaire). Afin d'homogénéiser la forme des résultats, les critères ont été reformulés de manière à ce que seule leur "présence" ou "absence" soit évalué (un commentaire pouvant toujours être ajouté pour nuancer). Ainsi, plutôt qu'une question ouverte demandant l'heure de démarrage de la séance, ce critère est devenu "démarrage de la séance à l'heure", ce qui peut être confirmé ou infirmé.

Deux auditeurs ont réalisé 12 audits afin de valider les nouveaux critères et finaliser la démarche.

En 2006, une dernière révision majeure a vu l'élimination d'un certain nombre de critères, soit ce qui s'avérait être des doublons, soit des critères considérés en fin de compte comme peu significatifs (par exemple les références complètes des ressources utilisées, ou le remplissage d'un tableau de bord d'activités, alors que celles-ci avaient été standardisées). Finalement, sur 90 critères, 65 ont été retenus, dans 6 catégories, correspondants à 3 grands temps de l'animation. Les notations de réponses sous forme binaire "présent" / "absent" a été abandonné

au bénéfice d'une échelle Likert à 4 entrées ("absent", "insuffisant", "suffisant", "bien"), obligeant toujours l'auditeur à positionner chacune de ses observations positivement ou négativement, mais permettant un peu de nuance. Cette révision a également amené à la pondération des critères (l'affectation d'un coefficient de 1 à 3). De surcroit, 9 critères ont été identifiés comme étant déterminants, c'est-à-dire devant obtenir une notation positive pour valider une catégorie entière. Par exemple, sur les 5 critères de la catégorie "préparation", "l'existence d'un plan d'animation" est considérée comme décisive. Si elle n'existe pas, l'on considère que la préparation est insuffisante, même en présence des autres critères. La grille complète, avec les pondérations et critères déterminants est présentée en annexe B.

À partir de cette dernière révision, la phase de déploiement proprement dite a démarré. Fin 2009, 26 audits sous cette dernière forme avaient été réalisés, soit 45 en tout dont 38 qui figurent dans le corpus analysé (les résultats de la première mouture ayant été écartés, pour les raisons expliquées ci-dessus).

La grille de critères, une fois renseignée, donne lieu à la rédaction d'un rapport qualitatif qui décrit et commente la pédagogie observée et attribue une note globale sur 4, avec une appréciation "suffisant" ou "insuffisant".

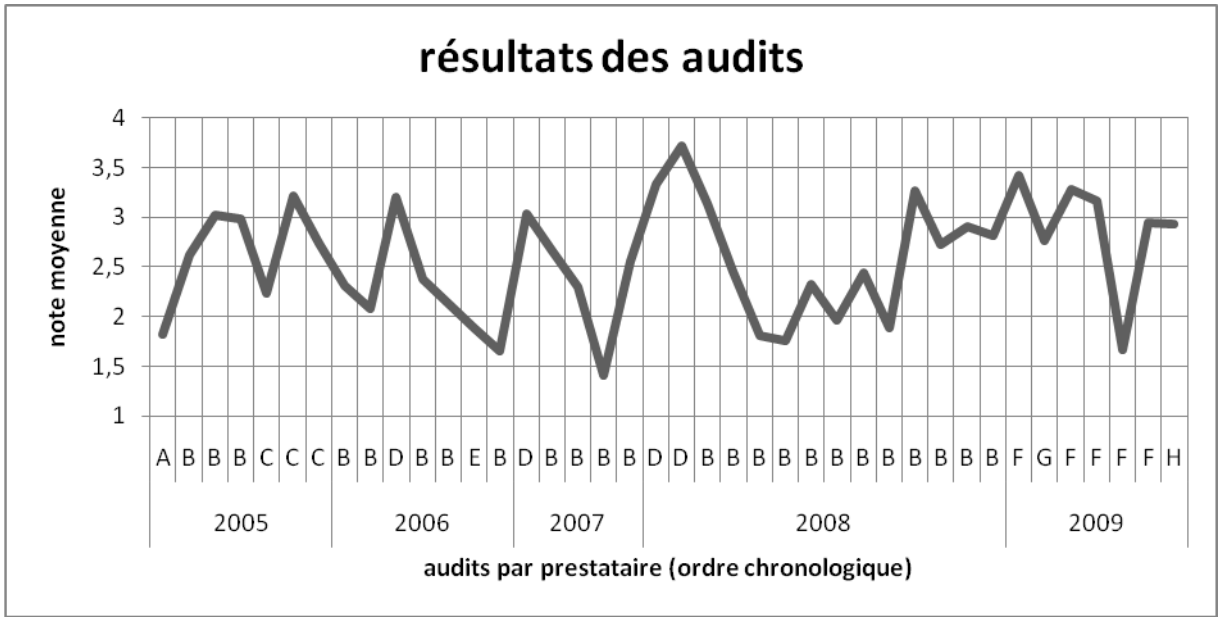
5. Résultats

5.1. Des résultats quantitatifs

Je présenterai quelques résultats globaux de cette démarche, avant d'indiquer des résultats pour un organisme prestataire important, puis pour les seuls critères déterminants. Enfin, je détaillerai les critères ayant produit des résultats aux deux extrêmes de l'échelle de qualité.

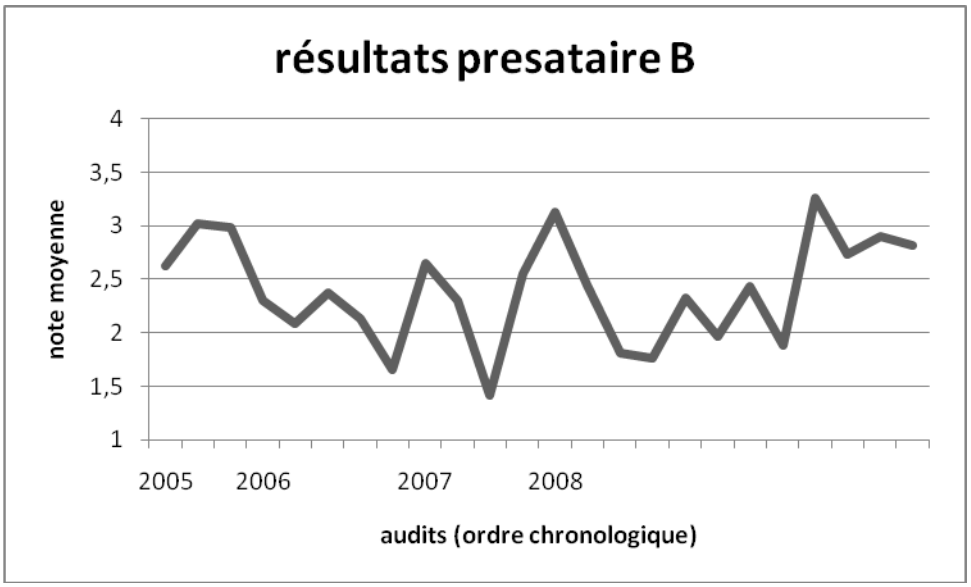
Les 38 audits réalisés entre janvier 2005 et décembre 2009 portent sur 8 organismes de formation. L'un d'entre eux a été audité 24 fois à lui seule, ce qui s'explique par sa domination du marché (70% des formations) entre 2005 et 2008. Quatre organismes ont été audités une seule fois et trois autres entre 3 et 5 fois chacun.

Au niveau des moyennes brutes, 22 audits attestent d'un résultat "suffisant" (dont 11 "bien", soit une moyenne au-dessus de 3) et 16 d'un résultat "insuffisant" (dont 9 "très insuffisant", soit une moyenne en-dessous de 2). Le graphique ci-dessous permet un aperçu de ces résultats, organisés par ordre chronologique.



Graphique 1 : résultats des audits par prestataire

Si nous ressortons uniquement les résultats du prestataire principal "B" pendant la période 2005-2008, nous obtenons la courbe suivante :

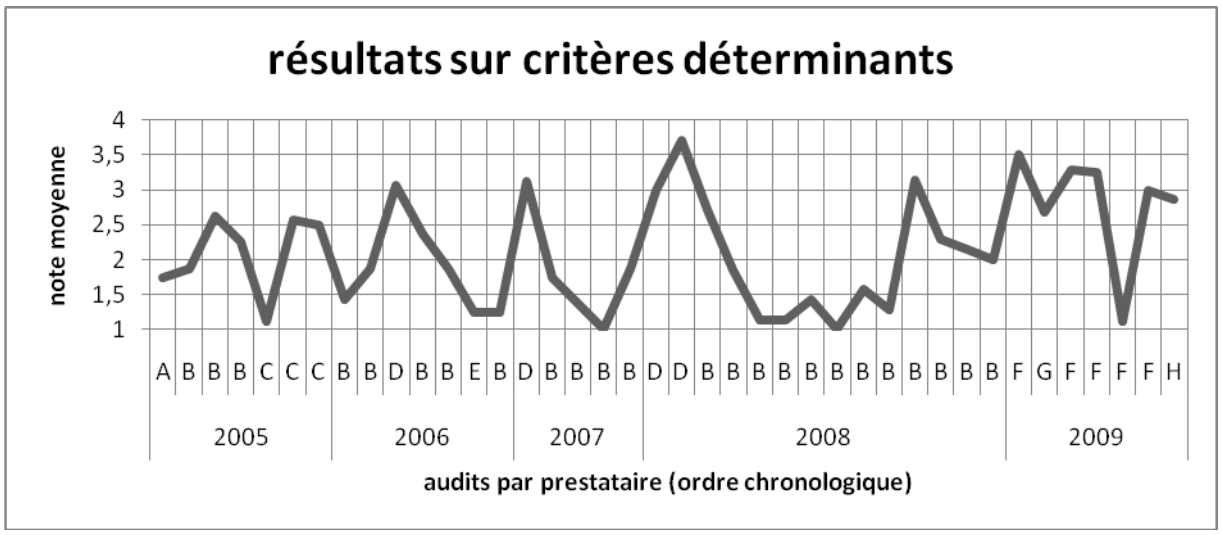


Graphique 2 : résultats des audits du prestataire B

On voit que peu de sessions obtiennent la note médiane et qu'à deux exceptions près tous les résultats entre 2006 et fin 2008 sont insuffisants. Après les premiers audits, qui ont permit au prestataire B d'obtenir le marché pour la plupart des formations du dispositif, il y a une dégradation, face, probablement, à la taille de l'organisme et aux difficultés de recrutement de formateurs bien qualifiés. Enfin il y a une amélioration pour les derniers audits, vraisemblablement dû au fait que l'organisme, qui ne s'est pas vu renouveler son contrat, avait

confié aux formateurs / responsables du dispositif, les plus expérimentés du réseau, l'animation de ces dernières séances.

Lorsque nous restreignons l'analyse aux critères "déterminants", nous observons une radicalisation des résultats, où seulement 15 audits demeurent "satisfaisants", alors que 23 deviennent "insatisfaisants".



Graphique 3 : résultats des audits sur critères déterminants

Un regard sur le détail de certains critères déterminants permet de nuancer ces résultats. Sur les 8 critères déterminants, 5 présentent des résultats similaires : un peu plus du tiers des audits (entre 13 et 15) reçoivent des notes positives. Deux critères se distinguent par des résultats moins bons que ceux-ci. Il s'agit de la "présence de phases de transfert" et de "l'apprentissage mené à son terme". Dans chaque cas on ne voit qu'un quart des audits ayant des résultats positifs. À l'extrémité positive, pour presque la moitié des audits, le temps de parole des apprenants a été optimisé.

Parmi les autres critères, je mets en évidence ci-dessous d'abord ceux ayant des résultats positifs qui concernent systématiquement plus des trois-quarts des audits. On y trouve plusieurs qui impliquent le côté relationnel des formateurs : vigilance de l'intervenant (79%), utilisation de l'anglais constante/recours au français justifié (95%), accueil des apprenants et apprenants encouragés (100% chacun). Le respect de l'heure de début et le comportement en adéquation avec l'entreprise commanditaire recueillent aussi des résultats souvent positifs (87% et 100%), ainsi que la clarté des consignes (84%).

La correction des erreurs est également souvent bien réalisée. C'est le cas pour la correction des erreurs de forme, la pertinence du moment de correction et la pertinence de la réponse aux

questions des apprenants (76% chacun). En revanche, c'est l'inverse pour la correction des erreurs phonologiques (seulement 24% des audits notent positivement ce type de correction).

L'observation des résultats insuffisants les plus systématiques concernent la présence des phases de transfert, l'utilisation de la mise en situation (26% chacun) et la réalisation d'activités d'apprentissage en rapport avec l'activité de l'entreprise (24%), pourtant tous des éléments essentiels du cahier des charges. D'ailleurs, les auditeurs considèrent que 67% des formateurs observés, soit les deux tiers, ne maîtrisent pas les situations professionnelles qu'ils sont censés modéliser ou mettre en jeu avec les apprenants.

On observe aussi un manque de préconisations individuelles pour l'entrainement entre les sessions de formation (3% de notes positives) et peu d'aiguillage des apprenants sur les outils d'e-learning (21%), qui devait représenter le tiers du temps d'apprentissage des stagiaires.

5.2. Des conséquences qualitatives

Sur le plan qualitatif, des conséquences de cette démarche d'audit ont pu être constatés à différents niveaux, en allant du commanditaire au dispositif global de formation, aux organismes prestataires et aux formateurs.

Bien que les critères des audits portent sur le microcosme d'une séance de formation, les audits ont permit de relever des faiblesses ou non-respect des conditions optimales de déroulement des formations du coté du commanditaire. On peut souligner notamment les difficultés créées pour les organismes lorsque les projections de volumes de formation sont trop approximatifs, lorsque les formations sont censées démarrer mais que les commandes tardent à être signées, lorsque l'organisation matérielle (salles, horaires, fourniture des noms des stagiaires) ne suit pas, lorsque les stagiaires et / ou les formateurs ne sont pas informés de changements d'horaire ou de salle, lorsque les factures sont réglées avec plusieurs mois de retard.

Au niveau du dispositif, les audits ont mené à deux réingénieries, dans l'espoir de produire des résultats plus systématiquement satisfaisants. En 2006 l'entreprise commanditaire a retreint le nombre de parcours, créé des parcours plus cadrés et fourni des outils didactiques supplémentaires (notamment une base de données des ressources, analysées et codifiées en fonction du référentiel de compétences, et des progressions d'objectifs communicatifs et langagiers par parcours). En 2007 des plans d'animation "tout faits" étaient fournis aux organismes, avec un livret-guide d'accompagnement. Le présupposé derrière cette démarche

était que les organismes et les formateurs n'avaient pas le temps et dans certains cas pas la compétence d'élaborer des contenus eux-mêmes et que seule la fourniture de plans détaillés pouvait leur permettre de remplir leurs obligations. Le constat d'après les résultats globaux (graphique 1) semble indiquer que ces modifications n'aient pas eu de conséquence mesurable sur la qualité des formations.

Au niveau des organismes, il est clair que dans un premier temps, l'objectif principal de ces audits était de vérifier le respect ou non-respect du cahier des charges pédagogique et de sanctionner lorsqu'il n'était pas respecté. Cette orientation et les constats insatisfaisants ont abouti à deux appels d'offres, fin 2005 et fin 2008, afin de renouveler des prestataires sur les formations présentielles. Ceci a pu avoir des conséquences perverses, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, dans le cas du prestataire B (page 10). En tout état de cause, la menace de sanction ne semble pas avoir poussé le prestataire en question à faire les investissements (notamment formations de formateurs) nécessaires à l'amélioration de ses résultats.

A contrario, l'existence des audits attestant du respect du cahier des charges et de la qualité pédagogique a permis dans au moins un cas (prestataire D) à un organisme, menacé par la volonté du commanditaire de réduire son nombre de fournisseurs, de rester dans le dispositif.

Enfin, au niveau des formateurs, plusieurs observations semblent pertinentes. Globalement, les formateurs sont performants lorsqu'il s'agit de la correction des erreurs. Non seulement leurs réponses sont généralement pertinentes, mais le moment de la correction est bien choisi (ils n'interrompent pas un apprenant en plein élaboration de son discours pour corriger, par exemple). On note qu'en quantité d'erreurs corrigées la phonologie reste loin derrière la syntaxe et la sémantique.

Les qualités relationnelles des formateurs sont incontestables, d'après ces résultats, alors que leurs connaissances du monde professionnel laissent souvent à désirer et même leurs compétences pédagogiques ne sont pas systématiquement observables : de nombreux critères qui concernent l'efficacité de l'enseignement-apprentissage ne récoltent pas les trois quarts de résultats positifs. On y trouve des éléments aussi importants que la cohérence et la progressivité de la séance, la pertinence des activités, l'utilisation et pertinence des supports, mais aussi la gestion du groupe et le travail en sous-groupe, le centrage sur l'apprenant ou la connaissance des outils clés du dispositif (TOEIC et e-learning).

Malgré une insistance sur ces éléments depuis la détection des carences, peu d'améliorations sont intervenus. Nous voyons pourtant clairement sur quoi devraient porter les efforts de formation des formateurs.

Ainsi, depuis 2007, une nouvelle optique a été adoptée, qui vise la formation des formateurs plus que la sanction des organismes (même si cette dernière persiste au niveau du fonctionnement du commanditaire). Une demi-heure de restitution et de dialogue à lieu systématiquement à la fin d'une séance observée et tout audit "insatisfaisant" débouche sur un "ré-audit" dans les 3 mois qui suivent. Cet "accompagnement" devrait porter ses fruits en s'approchant des orientations suggérés par Leblanc et al. (2008), en fournissant aux formateurs "un support pour des décisions de transformation de leur pratique" (65).

6. Conclusions

A ma connaissance, il est rare qu'une entreprise acheteuse de formation langues s'investisse autant pour suivre la qualité des prestations qu'elle met en place, s'appuyant en générale sur la réputation des prestataires, les labels ou certifications et les promesses avancées lors de processus d'appels d'offres. Or il est clair qu'au moins dans le cas présent ces éléments sont insuffisants pour gager du respect d'un cahier des charges en ce qui concerne ses aspects didactiques. D'autre part, dans le cas cité, il est peu probable que le dispositif ait évolué autant et aussi rapidement que cela a été le cas, sans cette démarche d'évaluation.

Au vu des résultats, il semblerait que les observations de terrain puissent constituer un élément important qui témoigne de la qualité dans un dispositif de formation langues en entreprise. Elles peuvent permettre de constater le respect ou non-respect des critères didactiques avancés dans un cahier des charges, de faire un retour aux instances de décision et d'influencer les évolutions progressives d'un dispositif de formation langues.

7. Perspectives

Les perspectives pour cette recherche concernent d'abord sa propre amélioration, dans la continuité de la démarche de recherche et développement, en revenant sur les assises théoriques pour chacun des critères et en simplifiant encore la grille au vu de l'utilisation effective des critères. Des études de corrélations pourraient permettre d'aller encore plus loin dans ce sens.

D'autres perspectives concernent la généralisation des audits, avec une transposition à d'autres entreprises ou une utilisation à d'autres fins, par exemple la sélection de prestataires. Bien évidemment, sur le plan de la recherche il est indispensable de réaliser également des analyses croisées avec les autres mesures présentes dans l'entreprise, notamment les questionnaires de satisfaction stagiaires et les résultats des scores TOEIC, afin de porter un regard sur l'efficacité de la formation elle-même.

Denyze Toffoli est maître de conférences à l'Université de Strasbourg où elle intervient dans les différents masters de didactique des langues, notamment sur l'ingénierie de formation, l'évaluation et les outils multimédia. Membre de l'équipe Didactique de l'unité de recherche LILPA (Linguistique, Langue, Parole), sa recherche porte sur les dispositifs de formation en entreprise, l'intégration et les usages du multimédia, notamment sous l'angle psycholinguistique.

Références

Bibliographie

Ardouin, T. 2003. "La formation est-elle soluble dans l'ingénierie?" *Éducation Permanente*, n°157. pp.13-26.

Ardouin, T. 2006. *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod.

Attali, Alain & Bressoux, Pascal (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Carré, Clénet, d'Halluin, Poisson : 1999

Carton, F. 1997. "Ethnographie comparée de la salle de classe en France et en Grande Bretagne". *Mélanges CRAPEL*, n°23. pp.11-26.

CIEP, 2006. *Label qualité français langue étrangère : Guide du centre candidat*. Sèvres : CIEP.

El-Khawas, E. DePietro-Jurand, R. & Holm-Nielsen, L. 1998. *Quality Assurance in Higher Education: Recent Progress; Challenges Ahead*. UNESCO World Conference on Higher Education, Paris, October 5-9.

Farmer, F. 2006. Accountable professional practice in ELT. *ELT Journal*, vol.60, n°2. pp.160-170.

Guichon, N. 2006. *Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

Guichon, N. 2007. "Recherche-développement et didactique des langues" *Les Cahiers de l'Acedle*, n°4. pp.37-54.

Hughes, S. P. 2007. Doctoral Thesis. *The identification of Quality Indicators in English Language Teaching: a Study in Compulsory and Non-compulsory Secondary Level Language Education in the Province of Granada*.

Leblanc, S. et al. (2008). "Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive". *@ctivités*, vol.5, n°1. pp.58-78. http://www.activites.org/v5n1/v5n1.pdf

Narcy-Combes, J-P. 2005.

Ofsted. 2008. "The changing landscape of languages". HMI070053. www.ofsted.gov.uk/publications/070053

Perrenoud, P. 1996. "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience". In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (eds.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 182-207). Bruxelles: De Boeck Université.

Perrenoud, P. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Thaine, C. 2004. "The assessment of second language teaching". *ELT Journal*, vol.58, n°4. pp.336-345.

Thomas, H. 2003. "The arguments for and the meaning of quality". *ELT Journal*, vol.57, n°3. pp.234-241.

Van Geert, 2008.

Annexe A : Extrait du référentiel "Entreprise" (activité "B" – échanges professionnels, un parmi 7 activités communicatives identifiées)

Objectifs opérationnels anglais

Echanges Professionnels (B)

– 1 interlocuteur, par téléphone ou en face à face, sujets professionnels

TOEIC 10 à 250	TOEIC 255 à 450	TOEIC 455 à 615	TOEIC 620 à 795	TOEIC 800 à 990
Capacité B1	**Capacité B2**	**Capacité B3**	**Capacité B4**	**Capacité B5**
En ayant préparé à l'avance, échanger quelques phrases mémorisées avec un interlocuteur qui utilise un style « télégraphique » et répète si nécessaire.	Dialoguer avec un interlocuteur connu et coopératif sur un sujet connu, avec la possibilité de faire répéter. Utiliser des phrases-types.	Dialoguer avec un interlocuteur inconnu et donner des réponses spontanées concernant son domaine professionnel. Initier et orienter les échanges pour obtenir des renseignements et donner ou recevoir des explications.	Dialoguer avec un interlocuteur inconnu, anglophone ou non. Diriger le travail de son interlocuteur. S'exprimer d'une façon claire et détaillée. Ajuster des informations, négocier et moduler son message.	Participer sans effort à tout dialogue, en utilisant de fines nuances de sens. Mener l'entretien, négocier, moduler son message. Régler des problèmes complexes.
Compétence Ba : Répondre à des sollicitations				
Objectifs opérationnels B1a	**Objectifs opérationnels B2a**	**Objectifs opérationnels B3a**	**Objectifs opérationnels B4a**	**Objectifs opérationnels B5a**
1. Dire qu'on maîtrise peu la langue 2. Comprendre l'objet de l'échange 3. Faire répéter 4. Dire de patienter en allant chercher un autre interlocuteur 5. Prendre des messages simples	1. Dire qu'on maîtrise peu la langue, demander de parler plus lentement 2. Comprendre les demandes concernant les commandes, les dates de livraison, les demandes de renseignements 3. Faire reformuler la demande avec des phrases-type 4. et y répondre 5. Décrire l'organisation de son entreprise	1. Comprendre des demandes professionnelles diverses 2. Faire reformuler pour clarifier, le cas échéant 3. Répondre spontanément à ces demandes	1. Comprendre l'essentiel lorsque les conditions d'écoute (accent, acoustique, interférences,…) sont « normaux » 2. Faire reformuler pour clarifier, donner des explications détaillées 3. Comprendre l'essentiel dans une conversation dense et prolixe ; récupérer le fil conducteur 4. Négocier des ajustements	1. Comprendre le dialogue, même lorsque l'interlocuteur a un accent "atypique" ou lorsque les conditions acoustiques sont mauvaises 2. Saisir les nuances et non-dit du discours 3. Régler des problèmes (même par téléphone) avec des interlocuteurs dans plusieurs pays différents 4. Comprendre et schématiser la stratégie de déroulement de l'entretien (arguments, temps de parole...)

Annexe B : Grille de critères pour audits

Domaine	Critère	coef	note	note pondérée	Commentaires
Qualité de la préparation	Préparation du matériel avant arrivée des apprenants	2		0	
	Existence d'un plan d'animation	3		0	
	Progression pédagogique cohérente de la séance	3		0	
	Supports de séance cohérents avec les objectif(s) de la séance	3		0	
	Interactivité entre apprenants prévue	3		0	
Animation : Efficacité de la démarche	Clarté des consignes / instructions	2		0	
	Maintien de la motivation des apprenants	3		0	
	Vigilence de l'intervenant	2		0	
	Enchaînement logique des étapes	2		0	
	Support de séance utilisé pendant une durée optimale	2		0	
	Support de séance donné au bon moment	2		0	
	Support de séance utilisé rationnellement du point de vue de son contenu	3		0	
	Cohérence interne des activités	2		0	
	Cohérence de la séance	3		0	
	Activités diversifiées	3		0	
	Utilisation de l'anglais constante/recours au français justifié (formateur et apprenant)	3		0	
	Progressivité de la séquence	2		0	
	Présence des phases d'apprentissage	3		0	
	Présence des phases de transfert	3		0	
	Utilisation de la mise en situation	3		0	
	Apprentissage mené à son terme	3		0	
Animation : Correction des erreurs / explications	Correction des erreurs de sens	1		0	
	Correction des erreurs de forme	1		0	
	Correction des erreurs de prononciation/d'accent	1		0	
	Pertinence du moment de correction	3		0	
	Pertinence de la réponse aux questions des apprenants	3		0	
	Correction des erreurs en utilisant la collaboration	1		0	
	Correction d'erreurs par traduction	1		0	
	Correction d'erreurs par substitution	1		0	
Animation : Gestion de groupe	Attention suffisante porté aux apprenants	3		0	
	Accueil des apprenants	1		0	
	Impulsion de l'interaction apprenant-apprenant	3		0	
	Régularisation de la prise de parole en binômes	2		0	
	Prise en compte de l'hétérogénéité du groupe	2		0	
	Variété et pertinence des situations relationnelles: binômes / sous-groupes / grand groupe...	3		0	
	Le formateur sait s'effacer	3		0	
Animation : Gestion du temps / de l'espace	Activités bien calibrées dans le temps	2		0	
	Rythme de la séance adapté	3		0	
	Temps de parole apprenant optimisé	3		0	
	Utilisation judicieuse de la disposition de la salle	1		0	
Respect de l'individu	Apprenants encouragés	3		0	
	Productions des apprenants valorisées	3		0	
	Mises en situation liées aux activités des apprenants	2		0	
	Prise en compte des profils d'apprentissage	1		0	
	Personnalisation du programme individuel de formation et préconisations individuelles	2		0	
Qualité des Intervenants	Intervenant présent à l'heure pour la séance	1		0	
	Maîtrise des contenus de communication professionnelle	3		0	
	Maîtrise du fonctionnement des équipements utilisés	3		0	
	Connaissance du TOEIC - de Cyberteacher	3		0	

Annexe B suite : Grille de critères pour audits

Domaine	Critère	coef	note	note pondérée	Commentaires
Qualité du suivi	Mention des difficultés / imprévus après la séance	3		0	
	Décalage activités planifiées / activités réalisées	2		0	
	Préparation de la suite de la formation (intersession, autres sessions,...)	3		0	
Adéquation au contexte Renault	Comportement de l'intervenant compatible avec l'entreprise (habillement, langage, comportement générale)	1		0	
	Activités prévues conformes aux programmes du parcours	3		0	
	Mise en situation liée à l'activité de l'entreprise	3		0	
	Mise en valeur des autres acteurs ou éléments de la formation	2		0	
	E-learning rendu indispensable dans le processus	1		0	
	Utilisation de tous les outils prévus	2		0	
	Ouverture de groupe conforme à la demande	1		0	
	Apprenants aiguillés sur le E-learning pour questions individuelles	2		0	
		note globale		**0**	

notation

1	très insuffisant	3	suffisant
2	insuffisant	4	bien
N/A	ne s'applique pas à la séance observée		