

Ayayi Gatowovo Adanlete

Professeur de Lettres et de Français langue étrangère/formateur
Centre international de recherche et d'étude de langues
Village du Bénin (Lomé, Togo)



Résumé : Parler de labellisation des centres de langues, en l'occurrence les centres de Français langue étrangère (FLE) revient à placer tout de suite notre propos dans une perspective plus vaste, celle de la démarche qualité. La démarche qualité oblige force organisations à rechercher voies et moyens pour améliorer leurs produits et avoir une bonne presse auprès du public. C'est une question de survie tant le marché est concurrentiel. Les institutions scolaires n'échappent pas à cet état de fait. Depuis un certain temps, on parle de plus en plus de la marchandisation de l'école. Et, à ce titre, les apprenants sont devenus des clients. Pour fidéliser ces derniers, il faut des prestations de qualité. Le paysage éducatif africain, en ce qui nous concerne, est occupé par des centres de FLE à caractère public ou privé. Mais beaucoup de centres privés en Afrique œuvrent, avec des moyens de bord, dans un cadre qui n'est pas forcément « réglementaire ». Pour éviter le cafoillage et l'amateurisme, il y a lieu de poser des jalons qui permettent de mieux encadrer les centres de FLE en Afrique de s'inscrire dans la démarche qualité, à tendre vers plus de professionnalisme et donc vers le label français langue étrangère. Pour en arriver là, il est bien d'avoir une idée sur l'origine et la définition du concept de la démarche qualité et de cerner les grandes lignes de la labellisation des centres de Français langue étrangère en France. Nous parlerons aussi des variables qui pèsent sur l'efficacité des écoles africaines pour apprécier le profil du référentiel qu'il faut pour l'Afrique, avant de terminer sur pourquoi et comment aller vers une éventuelle labellisation à l'africaine.

Mots-clés : Démarche qualité, labellisation des centres de langues, contexte africain des centres universitaires de langues.

1. Démarche qualité : origine et définition¹

Les démarches qualité se situent au début du XX^{ème} siècle dans un contexte lié à la production de masse. Nous pensons notamment au taylorisme qui a systématisé un ensemble de méthodes dans l'exécution du travail. Comme le souligne Beyer (1999), F.W.Taylor, un des premiers ingénieurs-conseils, a défini les responsabilités des surveillants, des chefs de brigade, des chefs d'entretien, donné des instructions sur la propreté des machines, l'emploi des bons outils et la vérification du travail final.

Dans ce système de vérification, de contre-vérification, de contre-contre-vérification et d'encouragement verbal, l'objectif est d'« enlever [aux ouvriers] toute tentation de négliger leur travail »². On le voit, Taylor, même s'il ne s'est pas inscrit stricto sensu dans une démarche qualité, du moins, il lui a balisé la voie dans une certaine mesure.

En fait, la véritable histoire des démarches qualité remonte au début des années 1920 aux Etats-Unis dans le Western Electric, une filiale de la compagnie de téléphone Bell. Mais, il faut attendre William Edwards Deming, l'un des maîtres à penser de la qualité, disciple de Shewhart, pour que ce concept soit popularisé d'abord au Japon dans les années 1950, puis aux Etats-Unis à partir des années 1990, et enfin dans le reste du monde. Ce qualitatif américain est célèbre au Japon avec son cycle PDCA (Plan-Do-Check-Act).

Mais qu'est-ce au juste la qualité ? Sans rentrer dans des considérations philosophiques, nous retenons la définition de l'Organisation internationale de normalisation : « L'aptitude d'un ensemble de caractéristiques...intrinsèques à satisfaire des exigences... Note 1 Le terme « qualité » peut être utilisé avec des qualificatifs tels que médiocre, bon ou excellent. » (ISO³ 2000, cité par Le Ninan, 2008 : 14). Cette définition montre bien entre autres que, dans le cas d'un centre de FLE, il y a des « exigences » auxquelles il faut satisfaire.

Le terme démarche, lui, fait penser à une approche, à une technique. Parler de la démarche qualité, c'est donc parler de la qualité via une certaine approche, une certaine technique. ISO 9000 : 2000 (cité par Le Ninan, 2005 : 13) définit la démarche qualité ou le management de la qualité comme suit : « Activités coordonnées permettant d'orienter et de contrôler un organisme...en matière de qualité... » Nous comprenons donc que dans la démarche qualité, il faut non seulement mettre sur pied un processus pour implanter la qualité, mais aussi s'engager dans une démarche d'amélioration continue. La démarche qualité définit une sorte de cercle vertueux : le personnel de l'entreprise est satisfait, les clients sont satisfaits et font confiance à l'entreprise, ce qui favorise ses intérêts. C'est une sorte de partenariat « gagnant-gagnant ».

2. Les grandes lignes du processus de labellisation des centres de FLE en France⁴

Pour mesurer l'assurance qualité⁵ des centres de FLE en France, des experts⁶ ont mis en place un dispositif d'évaluation, sous la supervision du Ministère de l'éducation, du Ministère de la culture et de la communication et du Ministère des affaires étrangères. La maîtrise d'ouvrage dans l'élaboration de ce dispositif d'assurance qualité ou dispositif de labellisation est confiée au Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

Face à une demande sans cesse croissante à l'intérieur comme à l'extérieur de l'hexagone, pour apprendre la langue de Molière, il était devenu impérieux de mettre sur pied des critères objectifs auxquels devront satisfaire les centres de FLE en France.

Le dispositif de labellisation, mis en place par un comité scientifique, constitue un référentiel avec des critères et des indicateurs⁷. Les critères retenus sont au nombre de cinq (5) : l'Accueil et l'accompagnement, les Locaux et l'équipement, les Enseignants, les Formations et l'enseignement, la Gestion. (Voir les annexes).

Pour évaluer les prestations des centres, on recourt à une échelle de 4 valeurs qui sont : « très satisfaisant », « satisfaisant », « acceptable », « insatisfaisant » correspondant respectivement aux chiffres « 3 », « 2 », « 1 », « 0 ». Pour être labellisé, il faut suivre la démarche suivante :

1. Le centre déclare sa candidature à la labellisation.
2. Le centre s'auto-évalue à l'aide du référentiel de labellisation.
3. Deux auditeurs⁸ évaluent les résultats de l'auto-évaluation (en étudiant les documents du centre et ayant des entretiens avec le personnel en activité).
4. Les auditeurs recommandent la labellisation du centre à la Commission nationale.
5. Un audit sur site doit absolument confirmer ou non la labellisation du centre.

Le centre doit avoir au minimum la valeur « 1 » (c'est-à-dire acceptable) à chaque indicateur du référentiel. L'objectif avoué de la mise sur pied du label qualité français langue étrangère se voit dans les trois(3) maîtres mots ci-après : « identifier, reconnaître et promouvoir » des centres de FLE en France, qui obtiendraient ledit label attribué par une Commission interministérielle. L'obtention dudit label est un gage d'assurance qualité pour ce qui est de la formation linguistique et des services connexes qui lui sont associés. Faisons à présent le point sur les centres de FLE en Afrique de l'ouest.

3. Etat des lieux de la situation des centres de FLE en Afrique de l'ouest

Pour des raisons historiques liées à la colonisation, la langue française est devenue une langue de communication en Afrique de l'ouest. Les pays non francophones n'hésitent pas à envoyer dans nos pays des gens pour apprendre le français et ce, pour des raisons diverses.

Il est heureux de constater qu'il existe déjà des entres « accrédités » sur le terrain. Parmi ces centres officiels, parce que portés chacun par son gouvernement, nous pouvons citer le Centre universitaire d'enseignement du français (CUEF) en Côte d'Ivoire, le Centre béninois des langues étrangères (CEBELAE) au Bénin, le Village français du Nigeria (VFN), les Centres régionaux d'étude du français (CREF) au Ghana, le Centre international de recherche et d'étude de langues-Village du Bénin (CIREL-VB) au Togo - soit dit en passant, ce centre a ouvert ses portes depuis 1968 à la faveur du mouvement étudiant de mai 68 en France -.

Même dans ces centres dits « accrédités », il faut avouer que beaucoup d'efforts restent à faire pour ce qui est de l'enseignement, des infrastructures d'accueil des étudiants, les conditions dans lesquelles travaillent l'équipe enseignante, etc.

Et le marché ne cesse de s'agrandir. Ainsi, ces dernières années, on voit apparaître des centres privés ici et là qui prétendent enseigner le français comme langue étrangère. Mais tout porte à croire qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour cet enseignement. Face aux désordres de tous ordres, le Réseau des centres de français langue étrangère d'Afrique (RECFLEA)⁹ a appuyé sur la sonnette d'alarme lors de leur réunion du 28 janvier 2009 à Cotonou. Parlant du fait que des centres de FLE se créent à tort et à travers dans la sous-région ouest-africaine, les directeurs ont écrit ce qui suit dans leur rapport :

« Au vu des dégâts que ce phénomène pourrait causer aux centres du RECFLEA, le comité convient de :

1. Mettre en place au niveau du RECFLEA une certification qui sanctionnera la fin de la formation de l'immersion linguistique.
2. Mettre en place le processus d'accréditation de ces centres d'immersion linguistique par le RECFLEA.

Par conséquent, le comité mandate le Village Français du Nigeria d'envoyer une lettre au Ministère fédéral de l'éducation au Nigeria pour attirer son attention sur le nouveau jeu auquel se livrent les universités nigérianes qui insistent à envoyer entre 10-25% de leurs effectifs dans les centres du RECFLEA, tandis qu'elles envoient le reste à ces centres non accrédités.

3. Continuer à travailler dans le respect de la charte qualité en ce qui concerne l'enseignement et les ressources humaines. »¹⁰

Pour pallier le désordre naissant, il faut aller vers la conception d'un référentiel objectif, seul baromètre qui pourrait tirer les centres de FLE d'Afrique vers le haut. Mais alors, quel référentiel appliquer ?

4. Les variables scolaires, facteurs d'efficacité des écoles africaines

Il faut dire qu'il y a moins d'un demi-siècle que le paradigme de l'efficacité des écoles a commencé à faire couler beaucoup d'encre. Le point de départ fut la parution du rapport Coleman (Coleman, Campbell, Hobson, Mc Farland, Mood, Weinfeld et York, 1966), rapport dans lequel il est montré que les antécédents familiaux (facteurs socio-économiques) ont un impact plus considérable sur les résultats des élèves que les variables scolaires.

Toutefois, Duru-Bellat et Henriot-van Zanten (1992) paraphrasant Heyneman (1986), montrent que la transférabilité des études américaines aux pays en développement est quelque peu problématique étant donné que les environnements familiaux ne sont pas les mêmes. D'après l'étude de Heyneman, les facteurs contextuels de l'école dont font partie les caractéristiques matérielles, « pèsent plus lourd que les caractéristiques des élèves »¹¹. Mingat et Suchaut ne s'inscrivent d'ailleurs pas en faux contre cette position dans *Les systèmes éducatifs africains* (2000).

Certes dans les pays développés, et à la suite de Coleman (1966), l'importance des facteurs socio-économiques sur les résultats des élèves n'est plus à démontrer. Mais, comme on le voit, depuis les années 80, l'impact des facteurs scolaires sur les performances des apprenants prend de l'ampleur surtout dans

les pays en voie de développement. A propos de ces variables, Psacharopoulos et Woodhall écrivent :

*« Les nombreuses recherches sur la relation entre les moyens utilisés à l'école et le niveau de l'élève ou les acquisitions de l'étudiant (c'est-à-dire la relation entre les facteurs et les produits dans les institutions scolaires) ont montré que les performances des étudiants sont, dans les pays en développement, largement déterminées par la qualité des facteurs scolaires et non par des facteurs socio-économiques extérieurs à l'école. »*¹²

Ce petit tour d'horizon sur le paradigme de l'efficacité de l'école intéresse notre réflexion dans la mesure où le référentiel de labellisation du CIEP a pour fondement ces facteurs dits scolaires et constitueront pour l'essentiel le substrat d'un éventuel référentiel de labellisation des centres de FLE en Afrique.

Cela ne veut nullement dire qu'il faille diluer le contenu de la grille déjà appliquée en France; ne l'oublions pas, mêmes les centres de FLE en Afrique sont des centres à vocation régionale et internationale. Au Centre international de recherche et d'étude de langues-Village du Bénin (Lomé, Togo), par exemple, tout visiteur se rend vite compte que les classes sont multinationales et multiraciales. En effet, on y trouve des Nigériens, des Ghanéens, des Equato-guinéens, des Tchadiens, des Libériens, des Libyens, des Chinois, des Turcs, des Américains, etc. Il faut donc donner un gage d'assurance qualité à tous ces apprenants-clients qui sont de plus en plus exigeants.

5. Pourquoi et comment les centres de FLE d'Afrique doivent-ils s'inscrire dans le processus d'assurance qualité ?

L'Afrique, est-il besoin de le rappeler, est un vaste continent. Les habitudes, les contextes sont donc fort multiples et multiformes. Et les pratiques peuvent se justifier selon les contextes. Faut-il dans ce cas laisser le soin à chaque pays de mettre sur pied sa politique linguistique? Procéder ainsi ne risque-t-il pas d'encourager le désordre qui commence à s'installer déjà dans certains pays sur le continent, et à favoriser à terme une labellisation à géométrie variable?

Aller vers un référentiel commun est souhaitable. Cela va donner plus de poids aux centres labellisés, lesquels vont dorénavant et de façon plus formelle, inscrire l'acte pédagogique dans une démarche d'ingénierie pédagogique et de la formation. Et on le sait, qui dit qualité dit visibilité, et qui dit visibilité dit une demande exponentielle d'apprenants-clients. Pour Le Ninan (2004 :7), *« la démarche qualité étant à la fois nécessaire (pour satisfaire le client-apprenant) et rentable pour l'organisation et ses acteurs, cette dernière a tout intérêt à la pratiquer de façon systématique. »*

La libre évolution pourrait conduire à terme, à notre sens, à une « surmarchandisation » ou à une « sous-marchandisation » des centres de FLE. Et c'est pour cela que nous pensons qu'il est temps de formaliser les réflexions, discussions, propos sur une réglementation des centres de FLE en Afrique. L'expérience de la France peut et doit nous servir de point de départ. En effet, pourquoi « réinventer la roue » si elle peut servir ? Le référentiel du CIEP

mis en place dans le cadre de la labellisation des centres de FLE en France, porté par des normes ISO peut servir, pour l'essentiel, à élaborer un référentiel calibré sur le contexte africain.

A notre sens, il s'agira tout simplement d'adapter certains indicateurs pour qu'ils collent bien aux réalités africaines. Ainsi, pour le critère « Accueil, accompagnement », il y a lieu de s'interroger sur les capacités techniques des centres de FLE d'Afrique, notamment en ce qui concerne les indicateurs liés à l'existence d'un site régulièrement mis à jour.

Pour ce qui est du critère « Locaux et équipement », les indicateurs suivants doivent être revus à certains endroits :

L 9 Les locaux sont bien éclairés, insonorisés, chauffés et ventilés.

Sur ce point, il va sans dire qu'en Afrique noire, les locaux ne seront pas chauffés, mais climatisés.

L 12 Les toilettes sont équipées (poubelles, papier, savon...) et maintenues dans un bon état de propreté. [C]¹³

Cet indicateur mérite d'être repensé car même si les mentalités ont beaucoup évolué, un nombre important de « brebis galeuses » n'hésiteraient pas à emporter les papiers hygiéniques chez elles à chaque passage aux toilettes.

Toutefois, le débat doit, à notre sens, aller au-delà des « particularités subjectives » pour prendre en compte ce que nous pourrions appeler des « particularités objectives ». Dit autrement, à vouloir trop se plier à certaines réalités pour le moins atypiques du continent africain, le risque est fort de dériver vers une non qualité.

On le voit, il ne s'agira plus pour nos centres de faire des « à-peu-près pédagogiques », du « charlatanisme » avec des enseignants mal formés si tant est qu'ils le soient, mais d'inscrire leurs micro- et macro-actions dans un processus d'amélioration continue.

La mise en place d'un tel dispositif aura, sans l'ombre d'un doute, un impact non négligeable sur les prestations des centres de FLE africains. Ainsi, les directions des centres de FLE sur le continent auront l'obligation, par exemple, d'évaluer la formation reçue par les étudiants et surtout de donner une suite rapide à ces évaluations. Cela va amener enseignants et personnel administratif impliqué à revoir éventuellement leurs actes pédagogiques et « para-pédagogique » pour être sur la « roue du progrès ». Les centres vont aussi travailler davantage pour une formation initiale et continue des professeurs dont les savoirs, les savoir-faire et les savoirs comportementaux ne doivent pas seulement être appris « sur le tas ».

Comme dans l'expérience de nos devanciers hexagonaux, nous devons dans une démarche inclusive, amener les centres « accrédités » du continent, les professionnels du FLE de tous ordres, corps enseignant comme corps administratif à s'impliquer dans la réflexion. Ce sont des acteurs incontournables. Cette

implication faciliterait l'adhésion des uns et des autres à ce projet salvateur pour nos centres. La réflexion étant peu ou prou amorcée au sein du RECFLEA, nos desiderata sont on ne peut plus clairs :

- Il est souhaitable de formaliser cette discussion en approchant le CIEP dans une approche de benchmarking ;
- Il est impératif d'attirer l'attention des partenaires du RECFLEA sur ce projet et de demander leur appui sans faille¹⁴;
- A court terme, il faut mettre sur pied un comité ad hoc composé d'experts du CIEP et des centres fondateurs du RECFLEA pour commencer à travailler sur l'élaboration d'un référentiel de labellisation des centres de FLE en Afrique¹⁵ ;
- Il faut absolument trouver un moyen pour associer les ministères de tutelle desdits centres.

Conclusion

La création ou les tentatives de création de centres de FLE sur le continent africain nous interpellent. S'il est vrai que le phénomène en soi peut être salué vu le public demandeur qui se diversifie et se densifie année après année, il n'en demeure pas moins qu'il faut déjà penser à l'encadrer et le tirer vers le haut.

Nous pensons que les réflexions en cours au sein du RECFLEA sont un embryon de ce que nous proposons, à savoir la pratique d'une politique qualité et la mise en place d'un référentiel de labellisation qui va inciter les centres existants et ceux qui, dans les années à venir, vont être portés sur les fonts baptismaux, à s'engager dans un cycle d'amélioration continue, ensuite à aller vers la labellisation via dans un premier temps une assurance interne de la qualité, puis une assurance externe de la qualité, et enfin à tendre vers l'excellence.

Pour ce faire, nous pensons qu'il faut *adapter* certains indicateurs du référentiel du CIEP pour qu'ils collent plus aux réalités africaines et qu'il ne soit pas vu comme « la chose des Blancs ». Les centres de FLE d'Afrique y gagneraient en s'inscrivant dans ce processus dynamique d'amélioration continue. La question reste ouverte quant à savoir qui accordera la labellisation en Afrique, combien de temps elle sera valable, les frais d'étude de dossier de candidature, le périmètre des formations à prendre en compte, etc. Mais la mise en place d'un tel dispositif sous la houlette d'une cellule d'experts français et africains, donc un comité scientifique, va permettre d'identifier les acteurs à impliquer dans la réflexion, d'élaborer les outils qui serviront de baromètre pour les centres candidats et de préciser les démarches à suivre pour aller à la labellisation.

Certes, notre réflexion n'a pas la prétention d'appréhender ce problème dans une perspective holistique, mais elle a le mérite d'esquisser la réflexion sur une éventuelle « *labellisation à l'africaine* » des centres de FLE d'Afrique, qui, entendons-nous bien, ne doit pas être une labellisation « diluée », une labellisation au rabais. A terme, il ne restera qu'aux centres de FLE d'Afrique courageux à se jeter à l'eau et à se mettre dans le bain.

Bibliographie

Barnabé, C., 1993. « La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°2, Québec, pp.345-355.

Beyer, F. M. 1999. *Au-delà de la qualité*. Paris : La Découverte & Syros.

Chardonnet, A., Thibaudon, D. 2003. *Le guide du PDCA de Deming*. Paris : Edition d'organisation.

Duru-Bellat, M., Henriot-van Zanten, A. 1992. *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Gérard, F-M. 2001. « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation ». *Mesure et Evaluation en Education*, vol.24, n°s 2-3, pp.53-77.

Le Ninan, C., 2004. « Les démarches qualité pour le français sur objectifs spécifiques ». *Point commun*, n°23, pp. 7-10.

Le Ninan, C., Cuq, J-P. 2005. « Labelliser des formations en FLE ». *Le français dans le monde*, n°341, pp.14-15.

Le Ninan, C. 2008. « Démarche qualité : Enjeux pour les centres de langues et méthode ». *Terres de Fle*, n° 1, Besançon, Université de Franche-Comté, pp.113-118.

Mingat, A., Suchaut, B. 2000. *Les systèmes éducatifs africains*. Bruxelles : de Boeck Université.

Psacharopoulos, G., Woodhall, M. 1988. *L'Education pour le développement*. Paris : Economica.

Sitographie

<http://www.ciep.fr/qualitefle> (22 avril 2011)

<http://www.ciep.fr/qualitefle.org> (22 avril 2011)

<http://dictionnaire.reverso.net/français-definition/labellisation> (22 avril 2011)

Notes

¹ Cette partie s'inspire pour l'essentiel de Frederik Mispelblom Beyer. 1999.

² Frederik Mispelblom Beyer. 1999. *Au-delà de la qualité*. 2^e éd., p. 46.

³ ISO est l'acronyme de International standarts organization (en français Organisation internationale de normalisation). Cette organisation, installée à Genève, est une fédération de plusieurs organismes nationaux.

⁴ Cette partie s'inspire pour l'essentiel de Jean-Pierre Cuq et Claude Le Ninan (2005), et de <http://www.ciep.fr/qualitefle>.

⁵ L'assurance qualité est « ...la partie du management de la qualité...visant à donner confiance en ce que les exigences...pour la qualité...seront satisfaites. » (ISO, 2000).

⁶ En fait, c'est un comité scientifique formé de quinze personnes d'horizons divers qui ont travaillé sous la houlette de M. Claude Le Ninan, maître de conférences au Centre de linguistique appliquée (CLA) de l'université de Franche-Comté.

⁷ Gérard (2001) définit les termes critère et indicateur de la façon suivante : « ... un critère est un point de vue sur lequel on se place pour porter un regard sur un objet d'évaluation. Il représente une qualité idéale d'un objet évalué, est abstrait... L'indicateur est ce qui permet d'opérationnaliser un critère, d'avoir une information quant à celui-ci. L'indicateur est concret, directement observable...», p. 74.

⁸ Un auditeur (du latin « audire » qui signifie entendre) est une personne compétente formée pour faire de l'audit, une activité de contrôle et de conseil. Son travail consiste à faire le point sur l'existant, ce qui permet d'apprécier les « points forts » et les « points faibles » (par exemple les dysfonctionnements) d'une organisation. L'audit, qu'il soit interne ou externe, est un outil d'amélioration continue.

⁹ Le RECFLEA est né en 2005 de l'association de 3 centres de FLE de la région ouest-africaine : le VFN de Badagry, le CEBELAE de Cotonou et le CIREL-VB de Lomé.

¹⁰ Compte rendu de la réunion des directeurs du RECFLEA tenue le 28 janvier 2009, p. 1.

¹¹ M. Duru-Bellat, A. Henriot-van Zanten. 1992. *Sociologie de l'école*. p.108.

¹² G. Psacharopoulos, M. Woodhall. 1988. *L'Education pour le développement*. p. 337.

¹³ Un indicateur suivi de [C] est considéré comme indicateur critique.

¹⁴ Le Ministère des affaires étrangères et européennes de la France et l'Organisation internationale de la francophonie sont les actuels partenaires du RECFLEA.

¹⁵ La composition de ce comité peut évoluer dans le temps dans une démarche inclusive.