

## **Analyse de la qualité des instituts de langue en Iran et proposition d'un système de label qualité FLE**

**EGHTESAD Soodeh**

Maître-assistante

(auteure responsable)

Université de Téhéran

**E-mail: [seghtesad@ut.ac.ir](mailto:seghtesad@ut.ac.ir)**

**HOSSEINI Atousa**

Etudiante de Master du FLE

Université de Téhéran

**E-mail: [atousa.hosseini@gmail.com](mailto:atousa.hosseini@gmail.com)**

(Date de réception: 20/07/2022 – date d'approbation: 07/09/2022)

### **Résumé**

Cet article présente un état des lieux de la question de label qualité en contexte institutionnel iranien. Se basant sur une enquête de terrain, ainsi qu'une analyse des labels qualité français, cette recherche tente ensuite de proposer un système d'évaluation des instituts de langues en Iran. Les données, recueillies par deux questionnaires distribués auprès des enseignants et des responsables de programmes de français, ainsi que des apprenants de FLE dans divers instituts de langues, ont révélé une quasi-absence de systèmes d'évaluation de qualité dans ces instituts. Face à ce manque de système d'évaluation, et compte tenu des perceptions et des besoins des apprenants, nous avons proposé, d'après une étude détaillée de divers labels qualité en France, une grille d'auto-évaluation destinée aux instituts de langues en Iran pour améliorer les systèmes d'évaluation de leur qualité par les six facteurs suivants: Formation, Enseignants, Accueil, Locaux, sécurité et équipements, Gestion, et Transition Numérique.

**Mots-clés:** Label Qualité, Évaluation De Qualité, FLE, Instituts De Langue, Iran.

De nos jours, la notion de qualité est présente dans tous les domaines d'activités et de produits. Elle est considérée comme l'un des éléments de base de la compétition moderne pour renforcer et maintenir la relation client-service et répondre aux attentes et aux besoins des clients. Le concept de qualité est un concept large dans lequel toutes les composantes d'un système/groupe sont impliquées, et vise à augmenter l'efficacité globale d'une activité afin d'éviter l'émergence de facteurs de qualité perturbateurs.

L'enseignement des langues est devenu, dans le monde d'aujourd'hui, un marché régi par la concurrence. L'offre se diversifie par la disponibilité et l'étude de nouvelles langues étrangères sur le marché, l'augmentation du nombre d'instituts de langues, et les formations complémentaires offertes dans les pays dont la langue est étudiée en raison de la démocratisation des voyages. De plus, de nouveaux produits et parcours de formation sont proposés grâce à l'évolution technologique et l'accès presque universel aux nouvelles technologies, ainsi que la diversification des objectifs académiques, professionnels et personnels d'apprentissage des apprenants. Dans ces conditions, l'intégration d'une démarche d'assurance qualité devient une stratégie efficace pour lutter contre la concurrence souvent difficile des formations offertes par différents centres d'enseignement de langues (Lemeunier, 2008: 73).

En Iran, les jeunes et les adolescents se dirigent de plus en plus vers l'apprentissage du français après avoir commencé par étudier l'anglais. Leurs motivations sont variées, telles que la poursuite des études en pays francophone, l'immigration, les activités professionnelles ou tout simplement le divertissement personnel. Or, il arrive parfois qu'un apprenant change plusieurs fois d'institut parce qu'il ne trouve pas la formation qui corresponde à ses objectifs ou la qualité qu'il cherche dans la formation reçue.

Comme souligné par Adanlete, dans le cadre d'une démarche de qualité, il est nécessaire d'identifier des jalons qui permettront un meilleur suivi des centres de langues pour tendre vers plus de professionnalisme et donc vers

un label français langue étrangère (Adanlete, 2012: 97). Cependant, malgré le fait que l'obtention du label est une assurance qualité pour les instituts de langues qui ont l'intention de proposer différentes formations en langues étrangères, les instituts de FLE en Iran n'ont pas ce genre de label, la question du label qualité n'étant presque jamais étudiée ou prise en considération sérieuse ni par des chercheurs et didacticiens, ni par des enseignants de FLE. En effet, en contexte institutionnel iranien d'enseignement et d'apprentissage des langues, la question de qualité s'est presque toujours limitée aux qualification des enseignants, et d'ailleurs, uniquement dans le domaine d'enseignement et d'apprentissage de l'anglais. Alizadeh (2018) a exploré l'efficacité d'un programme d'enseignement de l'anglais dans un institut de langue en Iran du point de vue des apprenants et a compris que l'enseignement des quatre compétences langagières était satisfaisant, mais que le programme mettait trop d'accent sur les techniques d'enseignement non communicatives et non authentiques. Estaji et Shafaghi (2018) ont fait une tentative de construire un questionnaire d'évaluation des enseignants d'anglais en milieu institutionnel iranien, composé de six facteurs de perception, méthode, système, contenu, objectif et résultat de l'enseignement, et Akbari et Yazdanmehr (2012) ont analysé les critères du recrutement et de l'évaluation des enseignants d'anglais dans les instituts de langues d'Iran. Ces études examinent en général les qualifications des enseignants, sans prendre en considération d'autres domaines d'activités professionnelles d'un institut de langues comme l'inscription et la réception des clients, la qualité des locaux, des outils et des ressources, etc.

Dans le domaine du FLE en Iran, aucune recherche n'est ni dédiée à l'exploration de la question d'évaluation des enseignants, pas plus qu'à l'évaluation de la qualité et de la performance ni qu'aux ressources matérielles des instituts. De ce fait, cette étude, la première de sa nature, se propose comme objectif d'analyser la qualité des instituts de langues en Iran du point de vue des apprenants de FLE, d'examiner les obstacles d'obtention d'un label qualité pour les instituts de langues du point de vue des

enseignants et des responsables de programmes de langue française, et de proposer un système d'évaluation de la qualité de ces instituts. Nos questions de recherche se formulent ainsi de la manière suivante:

- 1- Dans quelle mesure les instituts de langues étrangères en Iran (et plus précisément ceux qui enseignent la langue française) bénéficient-ils d'un label qualité?
- 2- Du point de vue des enseignants et des responsables pédagogiques, à quels obstacles sont confrontés les instituts de langues étrangères en Iran pour l'obtention d'un label qualité?
- 3- Quelles perceptions les apprenants iraniens du FLE ont-ils de la qualité de leurs instituts de langues?
- 4- Sur quels critères l'évaluation de la qualité des instituts de langues étrangères en Iran (dans le cas du français) devrait-elle se fonder?

Dans l'objectif de répondre à ces questions, nous consacrons la section suivante à l'explication des notions clés de notre étude, pour ensuite aborder notre analyse de terrain, ainsi que les résultats obtenus.

## **1- Cadre théorique**

### **a-La notion de qualité et la démarche qualité**

La première utilisation du terme qualité (poiotês) est attribuée à Platon au IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C (AFNOR, 2006: 2); Aristote la définit comme «ce en vertu de quoi on est dit être tel; [et] Cicéron crée le mot qualitas, contraction de qualis (manière d'être) et de talis (tel, telle)» (*ibid*, p. 2). De nos jours, la notion de qualité renvoie souvent à des significations variées pour différentes personnes en fonction de leurs besoins et préférences. Pesqueux définit la notion de qualité comme «un ensemble de propriétés et caractéristiques d'un produit ou service qui lui confèrent l'aptitude à satisfaire des besoins explicites et implicites» d'un produit (Pesqueux, 2020: 3).

D'après Mougin et al. (2010), la notion de qualité est un élément important de notre vie qui évolue en fonction de la mondialisation, de

l'évolution des attentes en matière de valorisation du client, et de l'innovation technologique. Pour répondre à la concurrence mondiale, à la demande des clients et aux innovations technologiques en évolution rapide, les organisations mettent en œuvre des systèmes de qualité qui visent une amélioration continue pour répondre aux attentes et besoins des clients et assurer la durabilité des produits et services dans un marché de plus en plus compétitif face aux préférences de plus en plus diverses des utilisateurs, ayant des exigences de plus en plus variées (Bakouche, 2012).

En général, lorsqu'on aborde la notion de qualité, il est nécessaire d'adopter une démarche qualité. Selon Adanlete, (2012: 98), le terme démarche fait penser à une approche, à une technique. Parler de la démarche qualité, c'est donc parler de la qualité au travers d'une certaine approche et une certaine technique de gestion et d'évaluation constantes de la qualité.

#### **b- Mesure de la qualité en didactique des langues**

Pour évaluer la qualité des formations en langues étrangères, des mesures précises sont nécessaires. L'objectif de ces mesures est de garantir que l'établissement ou les processus d'enseignement et d'évaluation utilisés dans l'établissement sont pertinents, à jour et efficaces, et peuvent ainsi garantir les progrès des apprentissages. En didactique des langues, la qualité dépend souvent des situations d'enseignement et d'apprentissage. Pour mesurer la qualité en didactique de langue, en première étape, des critères adaptés à la didactique de langues doivent être élaborés et vérifiés. Ensuite, en utilisant les outils adaptés, la qualité peut être mesurée. Selon Joulia (2003: 24), la qualité dépend d'une adéquation des différents paramètres didactiques à la situation d'enseignement et d'apprentissage. Toute tentative d'amélioration de la qualité de l'enseignement nécessite donc une approche systématique et contextualisée qui prend en compte tous les paramètres identifiés et identifiables.

D'après Brown et Heyworth (1999), les critères de qualité appliqués au processus d'enseignement et d'apprentissage des langues consistent en les

points suivants: organisation et équipement des locaux, conception générale des cours, élaboration du contenu des cours et du matériel pédagogique, enseignement, et services hors cours (Brown et Heyworth 1999: 11-13). De plus, le *feedback* approprié, ainsi que l'environnement et l'ambiance dans lesquels l'apprentissage a lieu sont également des éléments importants. Par exemple, les critères d'une salle de classe appropriée pour l'apprentissage d'une langue étrangère consistent en un éclairage suffisant, des sièges confortables, un espace de travail suffisant, la possibilité de travail en groupes, la disponibilité d'un matériel visuel, sonore (enregistrements) et acoustique convenables un tableau accessible à tous, un rétroprojecteur, un panneau d'affichage et l'accès à l'internet.

Le but ultime de toute mesure de qualité est de garantir le bénéfice des apprenants, la prise en compte de leurs besoins, et enfin, la satisfaction globale des apprenants par un apprentissage efficace et pratique de la langue en fonction de leurs objectifs. Selon Lemeunier (2008: 75), en matière de formation en langues, mesurer la qualité des centres d'enseignement et d'apprentissage des langues est important pour deux groupes de personnes:

– **Les apprenants:** Les objectifs d'apprentissage, les besoins et les préférences de chaque apprenant en langue (française) sont différents. Les labels permettent ainsi de comparer des instituts en termes des objectifs spécifiques de chaque apprenant en comparant l'ambiance (Brown et Hayworth, 1999), la qualité d'enseignement et la disponibilité de professeurs compétents (Ismail, 2017), la qualité des manuels et des ressources éducatives (Puren, 2015), l'emploi de nouvelles approches à l'enseignement, ainsi que des méthodes qui promeuvent un enseignement efficace et interactif de la langue, les horaires des cours (Ismail, 2017), les tarifs, les laboratoires de langue (Terrier et Vaillant Sirdey, 2011), et les pratiques d'évaluations (numériques) sommatives et formatives variées et efficaces des compétences langagières de façon formelle et informelle (Boissard, 2016).

– **Les enseignants:** Le système de label peut aider un enseignant dans son choix d'institut pour sa carrière professionnelle. A l'aide du label,

l'enseignant pourrait facilement et immédiatement saisir les objectifs de formation de l'institut, les démarches et pratiques générales mises en place, les approches retenues pour l'enseignement et l'apprentissage efficace des langues, ainsi que le salaire et les avantages socioéconomiques. De plus, l'enseignant peut comprendre les attentes professionnelles de l'institut et le type de travail à y effectuer (Brown et Heyworth, 1999). Qui plus est, la plupart des éléments cités dans la section «les apprenants» ci-dessus, marquent également des points importants pour l'enseignant, comme l'ambiance de l'institut, les démarches mises en place, les ressources et les manuels choisis, et la situation géographique, qui auront tous des effets importants sur le choix du lieu de travail.

#### **c- La qualité selon le CECRL**

L'assurance-qualité appliquée à l'enseignement des langues implique l'adoption d'une approche systématique de la conception et de l'amélioration continues d'un programme de langues. Ceci suppose un engagement de l'ensemble des acteurs concernés. Le CECR, en tant que référence pour l'enseignement pratique des langues vivantes, met un accent particulier sur l'assurance-qualité. Les non-spécialistes peuvent ainsi l'utiliser pour créer et valider la qualité des objectifs et parcours académiques des formations, des approches et méthodologies retenues, et des ressources d'enseignement. Le *Cadre*, qui se réclame comme «vecteur de promotion de qualité» (2001: 21) présente en effet la première étape vers l'établissement d'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 (Brown et Heyworth, 1999: 5), puisqu'il présente des outils pour construire des normes dans l'enseignement et apprentissage des langues en fonction de divers éléments socioculturels, linguistiques et contextuels.

#### **d- La qualité en didactique des langues en France**

Pour assurer la maîtrise ou l'amélioration du service de formation de langue, des mesures précises de qualité sont nécessaires. En 2004, le

ministère des Affaires étrangères et européennes et la délégation générale à la langue française et aux langues de France du Ministère de la Culture et de la Communication, avec l'appui de la Direction de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Éducation nationale, ont décidé d'introduire en France un dispositif d'évaluation de qualité fiable et uniforme en s'inspirant des différents modèles utilisés par d'autres pays. Ils ont confié la mise en œuvre de ce dispositif de labellisation au Centre international d'études pédagogiques (CIEP) en 2007. Cette labélisation était élaborée pour identifier, reconnaître et promouvoir les lieux de formation dont l'offre linguistique et les services présentent les garanties de qualité attendues. L'Etat s'engageait ainsi dans une démarche d'assurance qualité visant à informer le public avec objectivité et à accompagner les centres dans un processus d'amélioration continue. Actuellement, la plupart des centres d'enseignement de FLE en France bénéficient d'un système régulier et formel d'évaluation de qualité.

## **2- Méthodologie de la recherche**

Cette étude est réalisée sous forme d'une recherche quantitative, documentaire et descriptive.

### **a-Contexte de l'étude**

Étant donné que notre recherche s'intéresse à l'analyse des obstacles que les enseignants opposent à l'obtention d'un label qualité, ainsi que les perceptions des apprenants de la qualité des instituts de langue en Iran, nous avons effectué une enquête parmi les responsables de programmes de français, les enseignants et les apprenants iraniens dans 17 instituts de langue renommés, et ce dans 9 villes d'Iran.

### **b- Dispositifs du recueil des données**

Cette recherche se base sur les données recueillies de deux sources:



– *Les questionnaires*

Pour l'analyse des perceptions des enseignants/responsables de programmes de langue française, ainsi que des apprenants du FLE en contexte institutionnel iranien, nous nous sommes servis de deux questionnaires:

- Le premier questionnaire a examiné les obstacles à la définition d'un label qualité en contexte institutionnel iranien. Nous avons interrogé les enseignants et les responsables de programmes de FLE au sujet des enjeux et des obstacles qu'ils rencontrent dans l'institut où ils travaillent, tels que les obstacles culturels, ceux qui concernent les employés puis les infrastructures, et nous les avons aussi interrogés sur les enjeux de la direction, de l'organisation interne et de l'organisation externe pour obtenir un label qualité en Iran. Le questionnaire était inspiré du questionnaire de Faisal et Zillur (2015); afin de mesurer la fiabilité du questionnaire, et le coefficient alpha de Cronbach a été utilisé. La cohérence interne de ce questionnaire était  $\alpha = 87\%$ , ce qui montre que le questionnaire avait une fiabilité fort acceptable.
- Le deuxième questionnaire a examiné les perceptions et les opinions des apprenants qui ont appris le français dans différents instituts de langue en Iran. Dans ce questionnaire, qui comprend 50 questions (7 questions démographiques, 42 questions par rapport à la qualité des instituts, et une question ouverte concernant les critères d'évaluation de la qualité), la satisfaction des apprenants de l'institut où ils ont appris le français était examinée au niveau de l'information, de la réception, du lieu, des outils de la formation, de la formation proposée, et des enseignants. Ce questionnaire était inspiré du questionnaire d'Ismail (2017); afin de mesurer la fiabilité du questionnaire, le coefficient alpha de Cronbach a été utilisé. Le coefficient alpha calculé pour la globalité du questionnaire était  $\alpha = 97\%$ ; ce coefficient est supérieur à 0.9; il correspond ainsi aux critères d'acceptation d'un questionnaire.

En raison de la pandémie, les questionnaires ont été distribués sous forme d'un lien d'Aval Form, par WhatsApp, Instagram, Telegram et email afin d'assurer la participation d'un nombre significatif d'apprenants et d'enseignants/responsables de programmes. Les questionnaires étaient traduits en persan, la langue première de presque tous les participants, pour assurer la compréhension des questions, compte tenu des différences de niveau langagier des enquêtés. Les données ont été collectées au cours des trois derniers mois de l'année 2021.

– *Les labels qualité FLE français*

La deuxième partie de notre recherche se base sur une recherche documentaire par rapport aux labels FLE déjà en vigueur dans divers instituts et contextes d'enseignement du FLE en France, à savoir le Référentiel de Label Qualité français langue étrangère (FLE) et le Référentiel de démarche qualité adaptée aux Instituts Français et Alliances françaises en France. Ces labels ont été analysés pour en extraire des critères d'évaluation des instituts de langue en Iran en fonction des paramètres et contraintes situationnels et contextuels du pays.

**c- Dispositifs de l'analyse des données**

L'analyse des données a été effectuée en fonction d'une saisie informatique des réponses obtenues. Le traitement statistique des données s'est réalisé sur le logiciel Excel. Dans les questionnaires des enseignants et des apprenants, l'échelle de Likert (5 items) a été proposée pour chaque question: chaque choix a reçu une valeur de 1 à 5 dont 1 correspond à «pas du tout satisfait» et 5 correspond à «très satisfait». Ces valeurs ont été utilisées pour comprendre les perceptions générales des enseignants/responsables de programmes de langue française concernant les obstacles d'obtention d'un label qualité et celles des apprenants concernant la qualité des instituts. La valeur moyenne de 1 à 5 étant 3, les valeurs moyennes supérieures à 3 désignent une réponse positive/une satisfaction générale des participants, tandis que celles inférieures à 3 témoignent d'une réponse négative/une insatisfaction générale.

### **3- Résultats et discussion**

#### **a-L'état actuel du label qualité éducatif des instituts de langues en Iran**

Dans un premier temps, afin de proposer un système d'évaluation des instituts de langue (française) en Iran, il nous était nécessaire de déterminer le nombre de ces instituts qui bénéficient déjà d'un système d'évaluation de qualité éducative. Nous avons ainsi fait une recherche à visée informative (par site web et par téléphone) des instituts de langues les plus renommés d'Iran dans l'objectif d'examiner leurs labels de qualité. Cinquante-deux instituts de langues étaient investigués; et parmi cet échantillonnage, deux centres de langues ont déjà un label de qualité éducatif: le Centre de langue française de Téhéran (CLF) et l'Institut Safir. Le Centre de Langue Française de Téhéran (CLF) est le seul institut de langue accrédité par l'Ambassade de France en Iran. L'institut Safir est représentant officiel de OTA (*l'Oxford Academy Teacher Training*), qui propose une série de cours en ligne pour les professeurs d'anglais. De ce fait, il nous semble qu'en général, le concept de label qualité n'est pas une préoccupation importante pour les instituts de langues en Iran, notamment dans le cas de l'enseignement et de l'apprentissage du français.

#### **b-Les questionnaires des enseignants**

Compte tenu de l'absence d'un système d'évaluation rigoureuse en Iran en milieu institutionnel, il était nécessaire dans une deuxième étape d'interroger les enseignants et les responsables pédagogiques des programmes de langue française par rapport aux obstacles qu'ils rencontrent pour la mise en place d'un système d'évaluation de la performance et de la qualité des services proposés. Ceci s'est réalisé sous forme d'une enquête de terrain, par un questionnaire envoyé à 22 participants. Le tableau ci-dessous présente les informations professionnelles des participants.

**Tableau 1: Informations professionnelles des enseignants**

Genre	Hommes		Femmes	
		18%		82%
Âge	26 à 29 ans		30 à 39 ans	
	23%		27%	
Niveau d'études	Licence		Maitrise	
	9%		59%	
Domaine d'études	Littérature française	Didactique du FLE	Traduction	Autres domaines
	18.3%	45.5%	13.5%	22.7%
Pratiques professionnelles	Enseignant			Responsable/Coordinateur de programmes de français
	91%			9%
Familiarité avec la notion de label qualité	Oui		non	
	20%		80%	

*- Analyse des principales variables du questionnaire*

Selon les résultats de l'analyse quantitative, en réponse au questionnaire des enseignants concernant les obstacles rencontrés par les instituts de langue étrangère en Iran pour l'obtention d'un label qualité, la moyenne et l'écart type ont été déterminés et présentés dans les tableaux ci-dessous, divisés dans les quatre rubriques suivantes:

*– Les obstacles culturels et les employés*

Les ressources humaines ont un rôle primordial dans la conduite de la réussite des instituts. La réticence et la résistance des employés à la mise en place d'un processus d'évaluation de la qualité des instituts, ainsi qu'aux changements requis après l'évaluation, marquent un obstacle important du point de vue des enseignants interrogés, comme illustré dans le tableau suivant:

Tableau 2: Obstacles culturels

No.	Questions	Tout à fait d'accord (5)	D'accord (4)	Sans opinion (3)	Pas d'accord (2)	Pas du tout d'accord (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Les obstacles culturels et les employés									
Q1	Absence de fondements culturels convenables dans les instituts pour le système de gestion de la qualité	5 23.8%	8 38.1%	7 33.3%	1 4.8%	0 0.0%	21	3.8095	0.89
Q2	Manque de flexibilité des employés pour apporter des changements et gérer de manière appropriée les nouveaux systèmes	2 9.1%	9 40.9%	7 31.8%	1 4.6%	3 13.6%	22	3.2727	1.16
Q3	Absence de garantie de la participation des employés dans la mise en place d'un système d'évaluation	3 13.6%	9 40.9%	6 27.3%	4 18.2%	0 0.0%	22	3.5000	0.96
Q4	Absence de confiance dans le système de gestion de la qualité (les employés pensent que le système qualité est un luxe)	5 22.7%	3 13.6%	10 45.5%	4 18.2%	0 0.0%	22	3.4091	1.05
Valeur moyenne totale= 3.5114									

La résistance face aux changements post-évaluation (M= 3.2), ainsi que l'absence d'une volonté de participer aux processus d'évaluation (M=3.5) semblent suggérer l'idée qu'un système d'évaluation n'est ni bien accueilli ni bien exécuté en milieu institutionnel iranien; même si un système d'évaluation existe, il semble que ce dernier ne sera pas sérieusement mis en place, et sera donc inefficace pour apporter des changements constructifs dans la performance de l'institut.

– *Les obstacles à la réalisation correcte de l'évaluation de qualité*

Les résultats du tableau ci-dessous montrent que la valeur moyenne pour les variables mentionnées est égale à 3.83, ce qui est supérieure à la moyenne (3).

**Tableau 3: Obstacles à la réalisation correcte de l'évaluation de qualité**

Les obstacles des infrastructures									
No.	Questions	Tout à fait d'accord (5)	D'accord (4)	Sans opinion (3)	Pas d'accord (2)	Pas du tout d'accord (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Q5	Absence de système de feedback pour les clients	1	6	12	3	0	22	3.2273	0.75
		4.6%	27.3%	54.6%	13.6%	0.0%			
Q6	Absence de système de soutien pour la mise en place des démarches d'évaluation de la qualité	5	12	4	0	1	22	3.9091	0.92
		22.7%	54.6%	18.2%	0.0%	4.6%			
Q7	Absence d'information sur la gestion de la qualité	10	8	4	0	0	22	4.2727	0.77
		45.5%	36.4%	18.2%	0.0%	0.0%			
Q8	Manque d'expertise en gestion de la qualité	11	6	3	2	0	22	4.1818	1.01
		50.0%	27.3%	13.6%	9.1%	0.0%			
Valeur moyenne totale= 3.8369									

D'après le tableau ci-dessus, selon la plupart des enseignants et responsables pédagogiques, l'absence de formation et d'expertise nécessaires pour la gestion d'un processus d'évaluation (M=4.1), ainsi que le

manque de soutien pour la mise en place d'un système d'évaluation (M=3.9) sont les obstacles les plus marquants, ce qui semble suggérer qu'il n'existe, ni la détermination solide, ni l'expertise nécessaire, ni le soutien désiré pour l'obtention d'un label qualité en contexte institutionnel iranien.

– *L'enjeu de la direction et de l'organisation interne*

Cette rubrique se compose des quatre sous-catégories mentionnées dans le tableau suivant concernant les politiques et les directives internes des instituts; la valeur moyenne est égale à 3.6, ce qui indique que les enjeux de la direction et l'organisation sont des obstacles importants dans l'obtention d'un label qualité.

**Tableau 4: Enjeux de la direction et de l'organisation interne**

L'enjeu de la direction et de l'organisation interne									
No.	Questions	Tout à fait d'accord (5)	D'accord (4)	Sans opinion (3)	Pas d'accord (2)	Pas du tout d'accord (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Q9	Manque de coordination entre les départements	3	6	10	3	0	22	3.4091	0.91
		13.6%	27.3%	45.5 %	13.6 %	0.0%			
Q10	Manque de motivation des cadres supérieurs	4	8	9	1	0	22	3.6818	0.84
		18.2%	36.4%	40.9 %	4.6%	0.0%			
Q11	Nombreux changements de directeurs clés	2	7	8	4	1	22	3.2273	1.02
		9.1%	31.8%	36.4 %	18.2 %	4.6%			
Q12	Politiques internes des organisations	7	8	6	1		22	3.9545	0.90
		31.8%	36.4%	27.3 %	4.6%	0.0%			
Valeur moyenne totale= 3.6									

Les valeurs moyennes les plus élevées correspondent aux politiques internes des instituts (M=3.9), ainsi qu'au manque de motivation des cadres supérieurs (M=3.6), ce qui semble encore suggérer que ni les politiques des instituts de langues ni leur organisation interne (M=3.4) ne favorisent ni ne soutiennent un processus systématique pour l'amélioration de la qualité. En effet, les instituts semblent ne pas même avoir une politique d'évaluation, ce qui conforte encore l'idée de manque de volonté ou d'intention de ces derniers d'être constamment jugés par des critères objectifs universels qui ne correspondent pas forcément à leurs démarches ou ambitions générales.

– *L'enjeu de l'organisation externe*

Cette rubrique se compose de 3 sous-catégories mentionnées dans le tableau suivant. Comme démontré, la valeur moyenne obtenue pour les variables mentionnées est égale à 3.92, ce qui indique que l'organisation externe est un obstacle important dans l'obtention d'un label qualité, du point de vue des enseignants. ■



**Tableau 5: Enjeux de l'organisation externe**

Enjeux de l'organisation externe									
No.	Questions	Tout à fait d'accord (5)	D'accord (4)	Ni en désaccord Sans opinion d'accord (3)	Pas d'accord (2)	Pas du tout d'accord (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Q13	Manque de demande de qualité des fournisseurs de service sous un standard international par les apprenants et la société.	6	11	2	1	2	22	3.8182	1.18
		27.3%	50.0%	9.1%	4.6%	9.1%			
Q14	caractère international pour mettre en œuvre le standard international d'éducation et donner des diplômes certifiés.	6	11	4	1	0	22	4.0000	0.82
		27.3%	50.0%	18.2%	4.6%	0.0%			
Q15	Absence de système d'évaluation de qualité nationale pour les instituts de langue française en Iran	7	9	3	1	1	21	3.9524	1.07
		33.3%	42.9%	14.3%	4.8%	4.8%			
Valeur moyenne totale= 3.92									

Il est clair, ici, que pour la plupart des participants, l'enjeu de l'organisation externe, surtout la difficulté d'accès aux bureaux à caractère international pour former, informer ou soutenir le processus d'évaluation, est l'un des principaux obstacles que les instituts de langue étrangère en Iran rencontrent pour l'obtention d'un label qualité. Ceci semble suggérer que même s'il y a une volonté pour la mise en place d'un système d'évaluation, le faire valider par des organisations accréditées internationales ne sera pas facile. De plus, l'absence d'une demande de label qualité par les apprenants (M=3.8) marque un obstacle très important, compte tenu du fait que d'après Hodgkinson et Ford (2007) l'évaluation de qualité se réalise pour le client, plutôt que pour l'institut: pourquoi se faire évaluer quand les apprenants et la société ne revendiquent pas une évaluation de qualité et acceptent et s'inscrivent aux instituts tels qu'ils existent déjà? L'absence d'une politique rigoureuse et d'une volonté d'être évalués de la part des instituts s'explique ainsi par un manque d'obligation et de demande rigoureuse de la part des clients et la société.

Dans la dernière partie du questionnaire, les enseignants étaient tenus d'expliquer comment, d'après eux, on pourrait mettre en place des labels qualité en contexte institutionnel iranien. L'analyse thématique des réponses indique que selon ces enseignants/responsables pédagogiques, la mise en place des ateliers d'information et de formation à l'évaluation de qualité (8/22) assurés par des experts internationaux (5/22), ainsi que la consultation et l'analyse des référentiels français déjà existants (4/22) pourraient faciliter la mise en place d'un processus d'évaluation, mais ceci, uniquement si une volonté et une demande sont ressenties par l'institut ainsi que par les clients (apprenants).

L'analyse des questionnaires des enseignants/responsables pédagogiques indique qu'en Iran, jusqu'à présent, aucune initiative n'est portée pour l'obtention d'un label de qualité en milieux institutionnels d'enseignement du FLE car ce type d'évaluation n'est ni connu par les enseignants (tableau 1), ni revendiqué par les apprenants (tableau 5), ni accueilli par les politiques et les directives des instituts (tableaux 1 et 4). De plus, le manque d'expertise

ou de formation nécessaire pour la mise en place d'évaluation de qualité (tableau 3) rend difficile l'introduction d'un processus d'évaluation en contexte institutionnel iranien. L'ensemble de ces éléments explique les raisons pour lesquelles ce type d'évaluation n'est pas jusqu'à présent mis en place dans les instituts de langue en Iran et souligne en même temps les barrières à surmonter pour promouvoir une politique d'évaluation de qualité en contexte institutionnel iranien.

### c- Les questionnaires des apprenants

Compte tenu du fait que d'après les enseignants participants de cette étude, une forte nécessité pour l'évaluation des instituts n'est pas ressentie auprès des apprenants/la société en tant que clients des instituts de langues (voir ci-dessus), dans cette partie, il nous semble nécessaire d'examiner la perception qu'ont les apprenants de la qualité actuelle des instituts de langues en Iran afin de voir comment ils évaluent les différentes dimensions des instituts dans lesquels ils étudient la langue française et s'ils pensent que des changements sont nécessaires dans certains aspects de la performance des instituts. Les résultats de l'analyse quantitative du questionnaire proposé à 108 apprenants seront ainsi rapportés dans cette section.

Selon les résultats descriptifs de l'analyse quantitative, les caractéristiques individuelles des participants sont présentées dans le tableau suivant:

**Tableau 6: Les informations démographiques des apprenants**

Genre	Hommes			Femmes		
	25%			75%		
Age	11 à 20 ans	21 à 30 ans	31 à 40 ans	41 à 50 ans	Plus de 50 ans	
	7.41%	29.63%	40.74%	20.37%	1.85%	
Niveau	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	22.22%	11.11%	25%	33.33%	4.63%	3.7%
Objectif	Professionnel	Éducatif	Personnel	Familial	Autre	
	32.5%	28.33%	35%	2.5%	1.67%	

La première partie du questionnaire concerne *la satisfaction des apprenants de l'inscription, de la disponibilité et l'accessibilité des informations, et de la réception/accueil des apprenants par l'institut*. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant:

**Tableau 7: Satisfaction des apprenants de l'inscription, de l'information et de la réception**

No.	Questions	Très satisfait (5)	Satisfait (4)	Neutre (3)	Peu satisfait (2)	Non satisfait (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Inscription, Information, Réception									
Q1	Disponibilité des informations par rapport aux cours, évaluations des apprenants, et règles de l'institut	25	41	26	12	4	108	3.6574	1.07
		23.2%	38.0%	24.1%	11.1%	3.7%			
Q2	Le processus d'inscription et les moyens en place pour payer les frais d'inscription	27	39	32	6	4	108	3.7315	1.02
		25.0%	36.1%	29.6%	5.6%	3.7%			
Q3	Comportement social et politesse des employés et des secrétaires envers les apprenants	35	41	23	8	1	108	3.9352	0.96
		32.4%	38.0%	21.3%	7.4%	0.9%			

No.	Questions	Très satisfait (5)	Satisfait (4)	Neutre (3)	Peu satisfait (2)	Non satisfait (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Q4	Respect des opinions et des critiques des apprenants	12	34	31	20	11	108	3.1481	1.16
		11.1%	31.5%	28.7%	18.5%	10.2%			
Q5	d'ouverture et disponibilité du secrétaire pour répondre aux	21	27	36	17	7	108	3.3519	1.15
		19.4%	25.0%	33.3%	15.7%	6.5%			
Q6	Pertinence des frais en fonction des services rendus	18	36	36	16	2	108	3.4815	1.00
		16.7%	33.3%	33.3%	14.8%	1.9%			
Valeur moyenne totale= 3.5635									

Selon des réponses et les valeurs moyennes, les apprenants sont en général satisfaits ( $M=3.56$ ), notamment au niveau du comportement social et de la politesse des employés ( $M=3.9$ ), des processus d'inscription ( $M=3.7$ ) et de la disponibilité des informations nécessaires concernant les cours/les formations ( $M=3.6$ ), ce qui signifie qu'en général, les instituts sont accueillants et mettent à la disposition des apprenants les informations nécessaire pour les aider à choisir des formations pertinentes.

La deuxième partie du questionnaire concerne *la qualité de la formation virtuelle*, compte tenu du fait que depuis 2020, la plupart des instituts de langues offrent aux apprenants des cours de FLE exclusivement sous forme de cours virtuel. 81 apprenants ont répondu aux questions de cette rubrique, 7 apprenants ayant uniquement participé aux cours virtuels de FLE tandis que les 74 autres ont l'expérience des cours virtuels et des cours en présentiel.

**Tableau 8: Satisfaction des apprenants de la qualité de formation virtuelle**

No.	Questions	Très satisfait (5)	Satisfait (4)	Neutre (3)	Peu satisfait (2)	Non satisfait (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
La qualité de la formation virtuelle									
Q7	Qualité de la voix de l'enseignant/des camarades	16	37	22	4	2	81	3.7531	0.92
		19.8%	45.7%	27.2%	4.9%	2.5%			
Q8	Qualité de l'image de l'enseignant/des camarades	16	32	24	5	2	79	3.7162	0.95
		2.3%	40.5%	30.4%	6.3%	2.5%			
Q9	Communication et interaction entre l'enseignant et les apprenants	24	32	21	4	1	82	3.9024	0.92
		29.3%	39.0%	25.6%	4.9%	1.2%			
Q10	Communication et interaction entre les apprenants de la classe	23	29	23	5	2	82	3.8049	1.00
		28.1%	35.4%	28.1%	6.1%	2.4%			
Q11	Accès facile à internet et à la formation sous forme virtuelle	17	29	27	7	2	82	3.6341	0.99
		20.7%	35.4%	32.9%	8.5%	2.4%			

No.	Questions	Très satisfait (5)	Satisfait (4)	Neutre (3)	Peu satisfait (2)	Non satisfait (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Q12	Les outils pédagogiques comme les images, les grilles, les cartes et les schémas utilisés en classe	19	26	24	10	1	80	3.6500	1.02
		23.8%	32.5%	30.0%	12.5%	1.3%			
Q13	Le téléchargement et la mise à jour des devoirs sur la plateforme du cours.	19	22	31	7	1	80	3.6375	0.98
		23.8%	27.5%	38.8%	8.8%	1.3%			
Q14	Nombre d'apprenants dans chaque classe virtuelle	18	26	29	3	5	81	3.6049	1.07
		22.2%	32.1%	35.8%	3.7%	6.2%			
Q15	Satisfaction de la présentation de la formation en forme visuelle, audio et contenu en ligne et hors ligne	21	27	25	7	1	81	3.7407	0.98
		25.9%	33.3%	30.9%	8.6%	1.2%			
Valeur moyenne totale= 3.6778									

Nous voyons ci-dessus que les apprenants semblent satisfaits (M=3.6), notamment sur le plan de l'interaction avec l'enseignant (M=3.9) et l'interaction avec les camarades (M=3.8), ce qui montre que la nature

virtuelle des cours n'a pas eu un effet sérieux sur les interactions, un élément-clé du processus d'apprentissage d'une langue étrangère. De plus, la qualité du son (M=3.7) et de l'image (M=3.7) étaient aussi positivement marquées par les apprenants, ce qui montre que les instituts ont en général réussi à adapter leurs formations aux exigences de cours virtuels, en utilisant des outils (M=3.6) et des plateformes (M=3.6) pertinents.●

La troisième partie du questionnaire concerne *l'environnement physique de l'institut, la qualité des locaux et les outils de la formation*. Dans l'ensemble, 101 apprenants ont répondu aux questions de cette rubrique, 27 ayant uniquement participé aux cours en présentiels tandis que les 74 autres avaient l'expérience des cours virtuels et des cours en présentiel.

**Tableau 9: Satisfaction de la qualité des locaux et des outils de la formation ●**

No.	Questions	Très satisfait (5)	Satisfait (4)	Neutre (3)	Peu satisfait (2)	Non satisfait (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Local de l'institut, qualité des locaux et outils de la formation									
Q16	Qualité de la salle de classe et des outils de formation comme la télévision, l'ordinateur, les haut parleurs, etc.	17	38	32	11	2	100	3.5758	0.97
		17.0%	38.0%	32.0%	11.0%	2.0%			
Q17	Propreté des locaux, des salles de classe et des toilettes	24	41	24	10	2	101	3.7778	0.97
		23.8%	40.6%	23.8%	9.9%	2.0%			



No.	Questions	Très satisfait (5)	Satisfait (4)	Neutre (3)	Peu satisfait (2)	Non satisfait (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Q18	Qualité du chauffage et de la climatisation	21	40	30	8	2	101	3.7172	0.95
		20.8%	39.6%	29.7%	7.9%	2.0%			
Q19	Eclairage de la classe	27	34	30	5	2	98	3.8144	0.97
		27.6%	34.7%	30.6%	5.1%	2.0%			
Q20	Accès facile à la bibliothèque de l'institut	19	20	29	22	8	98	3.0229	1.23
		19.4%	20.4%	29.6%	22.5%	8.2%			
Q21	Pertinence du nombre d'apprenants en fonction de la taille de la salle de classe	18	30	31	12	5	96	3.4681	1.10
		18.8%	31.3%	32.3%	12.5%	5.2%			
Q22	Accès facile à l'internet de l'institut	12	13	24	33	18	100	2.7041	1.25
		12.0%	13.0%	24.0%	33.0%	18.0%			
Q23	Accès des apprenants à la salle d'étude ou à la salle d'attente avant les cours	15	20	27	27	12	101	3.0101	1.25
		14.9%	19.8%	26.7%	26.7%	11.9%			

No.	Questions	Très satisfait (5)	Satisfait (4)	Neutre (3)	Peu satisfait (2)	Non satisfait (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Q24	Accès facile à l'institut par transports en commun comme l'autobus et le métro	21	35	30	11	3	100	3.6327	1.02
		21.0%	35.0%	30.0%	11.0%	3.0%			
Valeur moyenne totale= 3.4146									

D'après les résultats, en général, les apprenants sont satisfaits (M=3.4); notamment, des aspects matériels des salles de classe, comme la propreté (M=3.7), l'éclairage (M=3.8), le chauffage et la climatisation (M=3.7) étaient les éléments les plus satisfaisants. Cependant, les installations supplémentaires (Internet (M=2.7), bibliothèque (M= 3.0) et salle d'attente (M=3.0)) semblent être moins satisfaisantes du point de vue des apprenants, ce qui renvoie à une attention plus ciblée des instituts à la qualité des salles de classe où les formations ont lieu, plutôt qu'aux espaces périphériques.

La quatrième partie du questionnaire concerne *la formation dans les instituts*; les apprenants sont en général satisfaits (M=3.6), notamment au niveau de l'ambiance générale des classes (M=4.0), la durée des cours (M=3.7), la pertinence (M=3.7) et la mise à jour régulière (M=3.8) des contenus étudiés.

**Tableau 10: Satisfaction des apprenants de la formation**

No.	Questions	Très satisfait (5)	Satisfait (4)	Neutre (3)	Peu satisfait (2)	Non satisfait (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Formation									
Q25	Satisfaction des horaires du cours	14	32	36	24	2	108	3.2963	1.02
		13.0%	29.6%	33.3%	22.2%	1.9%			
Q26	Durée des cours (en fonction des contenus présentés)	20	46	35	6	1	108	3.7222	0.86
		18.5%	42.6%	32.4%	5.6%	0.9%			
Q27	Pertinence des contenus en fonction du nombre d'apprenants dans une classe	17	38	43	5	5	108	3.5278	0.97
		15.7%	35.2%	39.8%	4.6%	4.6%			
Q28	Possibilité de choisir des cours correspondants au niveau et aux objectifs des apprenants	18	35	41	11	3	108	3.5000	0.98
		16.7%	32.4%	37.9%	10.2%	2.8%			

No.	Questions	Très satisfait (5)	Satisfait (4)	Neutre (3)	Peu satisfait (2)	Non satisfait (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Q29	Applicabilité et pertinence pratique des contenus présentés	22	49	30	7	0	108	3.7963	0.84
		20.4%	45.4%	27.8%	6.5%	0.0%			
Q30	Mises à jour régulières des contenus présentés	27	42	31	7	1	108	3.8056	0.92
		25.0%	38.9%	28.7%	6.5%	0.9%			
Q31	Satisfaction de la progression que l'apprenant s'est fixée comme le but du cours	17	45	34	11	1	108	3.6111	0.91
		15.7%	41.7%	31.5%	10.2%	0.9%			
Q32	Evaluation sommative et formative des connaissances et performances des apprenants	19	43	36	7	2	108	3.6542	0.91
		17.8%	40.2%	33.6%	6.5%	1.9%			
Q33	Ambiance agréable et politesse en classe	34	52	16	6	0	108	4.0556	0.83
		31.5%	48.2%	14.8%	5.6%	0.0%			
Valeur moyenne totale= 3.6488									

Ces résultats semblent suggérer qu'en général, les instituts ont réussi à fournir aux apprenants, en classes virtuelles comme en classes en présentiel, des cours dans une ambiance agréable, au travers de contenus interactifs, régulièrement mis à jour, et pertinents, compte tenu de leurs objectifs.

La cinquième partie du questionnaire concerne *l'enseignement et les enseignants*. Parmi toutes les parties du questionnaire, les apprenants semblent le plus satisfaits des pratiques de leurs enseignants (M=4.1), notamment en matière de ponctualité (M=4.2), compétences générales (M=4.2), animation de classe (M=4.2), et efficacité d'enseignement (M=4.0). Les enseignants sont également à l'écoute des apprenants (M=4.2) et prennent au sérieux leurs besoins et objectifs (M=3.8). Ces résultats semblent suggérer que les instituts ont réussi à recruter et former des enseignants qui répondent aux besoins des formations ainsi que ceux des apprenants.

**Tableau 11: Satisfaction des apprenants par rapport aux pratiques de l'enseignant**

No.	Questions	Très satisfait (5)	Satisfait (4)	Neutre (3)	Peu satisfait (2)	Non satisfait (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
L'enseignant									
Q34	Présence et ponctualité de l'enseignant en classe	42	50	13	2	1	108	4.2037	0.79
		38.9%	46.3%	12.0%	1.9%	0.9%			
Q35	Motivation de l'enseignant en classe (Enseigner avec énergie, être heureux et vivant en classe)	46	38	21	2	1	108	4.1667	0.87
		42.6%	35.2%	19.4%	1.9%	0.9%			

No.	Questions	Très satisfait (5)	Satisfait (4)	Neutre (3)	Peu satisfait (2)	Non satisfait (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Q36	Compétences générales de l'enseignant comme celles d'utiliser la technologie, d'enseigner des cours planifiés, de disposer des outils d'enseignement nécessaires, etc.	49	43	12	3	1	108	4.2593	0.84
		45.4%	39.8%	11.1%	2.5%	0.9%			
Q37	Efficacité de l'enseignement; résolution des problèmes/questions des apprenants avec des explications claires	37	43	21	6	1	108	4.0093	0.92
		34.3%	39.8%	19.4%	5.6%	0.9%			
Q38	Animation et amabilité en classe	43	49	15	1	0	108	4.2407	0.72
		39.8%	45.4%	13.9%	0.9%	0.0%			
Q39	Ecoute des apprenants et disponibilité pour répondre aux questions des apprenants	44	46	17	1	0	108	4.2315	0.74
		40.7%	42.6%	15.7%	0.9%	0.0%			
Q40	Respect par l'enseignant des contenus et objectifs des manuels d'apprentissage	40	49	17	2	0	108	4.1759	0.76
		37.0%	45.4%	15.7%	1.9%	0.0%			

No.	Questions	Très satisfait (5)	Satisfait (4)	Neutre (3)	Peu satisfait (2)	Non satisfait (1)	Nombre total de réponses	Valeur Moyenne	Écart type
Q41	Prise en compte des différents besoins langagiers de chaque apprenant	34	37	25	8	4	108	3.8241	1.08
		31.5%	34.3%	23.2%	7.4%	3.7%			
Q42	Capacité de l'enseignant de motiver et d'établir une relation égalitaire et inclusive parmi tous les apprenants	42	31	26	7	2	108	3.9630	1.03
		38.9%	28.7%	24.1%	6.5%	1.9%			
Valeur moyenne totale= 4.119									

Dans la dernière partie du questionnaire, les apprenants étaient invités à exprimer leurs idées concernant les critères importants non-mentionnés pour l'évaluation de la qualité des instituts de langue en Iran. 95% ont trouvé pertinents les critères marqués dans le questionnaire, sans ajouter d'autres critères. Le seul élément ajouté était le taux d'utilisation du persan (L1) en classe, ce qui semble être, pour certains apprenants un enjeu important dans l'efficacité de l'apprentissage du français.

Dans cette section, nous avons analysé la perception que les apprenants ont de la qualité des instituts dans lesquels ils apprennent le français. Les perceptions positives des apprenants concernant l'enseignant et les formations proposées semblent suggérer qu'en général, ils sont satisfaits des pratiques enseignantes, ainsi que des contenus étudiés, ce qui pourrait expliquer l'absence d'une demande sérieuse de leur part pour la mise en place des démarches d'évaluation de la qualité.

De plus, nous avons remarqué que le taux de satisfaction le plus élevé des apprenants note les enseignants, ce qui semble suggérer que ce qui importe pour les apprenants, c'est la qualité de l'enseignement ainsi que les capacités et compétences de l'enseignant, plutôt que la qualité des locaux, des outils et des ressources, ce qui pourrait peut-être expliquer la tendance des chercheurs du monde anglophone à focaliser leurs recherches d'évaluation des instituts sur la performance et les compétences des enseignants.

Cependant, comme mentionné dans la partie théorique, la qualité est un élément situationnel; bien qu'elle soit focalisée sur la performance de l'enseignant, elle dépend fortement d'autres éléments dans une ambiance éducative, ce qui explique la raison pour laquelle dans les labels qualité internationaux, on insiste sur des critères rigoureux pour les locaux, l'accueil, les équipements et les outils/ressources.

#### **d-Analyse des labels FLE français**

Dans l'objectif de proposer une série de critères pour un système d'évaluation de la qualité des instituts de langue en Iran dans le domaine de FLE, après avoir témoigné d'une quasi-absence d'un label qualité en milieu institutionnel iranien, et examiné les opinions des enseignants concernant les obstacles à l'obtention d'un tel label, ainsi que les perceptions des apprenants de la qualité des instituts de langue, une recherche documentaire a été conduite sous forme d'une analyse des labels qualité français afin d'investiguer les critères importants pour la réalisation d'un label qualité iranien. Ceci, notamment puisque d'après les enseignants interrogés, une manière d'accroître la volonté d'élaborer et de mettre en place un dispositif d'évaluation des instituts était la consultation des labels qualité déjà-existants (voir ci-dessus). Pour ce faire, des labels FLE déjà en vigueur dans divers instituts et contextes d'enseignement du FLE en France ont été étudiées, à savoir le Référentiel de label qualité français langue étrangère (FLE) et le Référentiel de démarche qualité adaptée aux Instituts Français et Alliances Françaises.



Le tableau suivant résume les critères les plus importants de ces deux labels qualités, adaptés en fonction du contexte institutionnel d'enseignement et d'apprentissage du FLE en Iran, ainsi que des perceptions des apprenants de la qualité/des problèmes de qualité des instituts de langue. Nous avons également pris en considération le statut et les usages de la langue française en Iran pour proposer les critères suivants pour un label de qualité éducative pertinent pour les instituts de langue française en Iran. Ces critères, se présentent sous six rubriques, dont 1) Formation et enseignement, 2) Enseignants, 3) Accueil et accompagnement, 4) Locaux, sécurité et équipements, 5) Gestion, et 6) Transition numérique, comme mentionné dans le tableau suivant:

**Tableau 12: critères de démarche qualité adaptée aux instituts de langue française en Iran**

<b>Formations, Enseignement</b>	
1	Le programme de formation proposé prend en compte les besoins des apprenants et leur niveau initial, qui sont évalués systématiquement de façon précise et individualisée.
2	La conception des formations est fondée sur des référentiels de formation/curricula / programmes qui décrivent de façon précise les objectifs d'apprentissage, les mis en œuvre pour les atteindre et le dispositif d'évaluation.
3	Les niveaux des formations sont spécifiés par rapport au Cadre européen commun de référence pour les langues.
4	Les formations sont décrites de façon claire et détaillée dans des documents contractuels accessibles avant l'inscription, et remis aux apprenants au début de la formation.
5	Les enseignants se fondent sur les référentiels de formation/curricula/programmes pour planifier le niveau et le contenu de leurs cours.
6	Lorsque les cours sont construits à partir d'un manuel, ils font l'objet d'un découpage à disposition des enseignants et apprenants. Les manuels utilisés sont suffisamment récents pour être adaptés aux pratiques pédagogiques actuelles.

7	La taille des groupes-classes est en adéquation avec les objectifs d'apprentissage et les moyens mis en œuvre (approche méthodologique, activités...)
8	Les enseignants utilisent des types d'activités et supports diversifiés, pour favoriser la motivation et développer l'autonomie dans la pratique de la langue. Ils pratiquent la différenciation pédagogique pour prendre en charge l'hétérogénéité des groupes.
9	La dimension interculturelle est intégrée dans les activités d'apprentissage.
10	Les tests de positionnement permettent de constater le degré de compétence langagière des apprenants à leur arrivée à l'institut de langue dans quatre aptitudes: compréhension de l'oral et de l'écrit, expressions orale et écrite. Ils servent à constituer les groupes selon les niveaux du CECRL.
11	L'évaluation formative est décrite dans les référentiels de formation et elle est mise en œuvre. Ses résultats sont pris en compte pour proposer des remédiations.
12	Des évaluations sommatives externes sont proposées (tests, diplômes).
13	Un dispositif de suivi de l'assiduité des apprenants existe.
14	Les cours sur objectifs spécifiques font l'objet d'une analyse des besoins qui détermine les contenus et les supports.
15	Les enseignants utilisent des ressources qui permettent de découvrir les aspects culturels et interculturels des pays francophones.
16	Les sessions sont planifiées et les professeurs disposent de leur emploi du temps à l'avance pour préparer leurs cours.
17	Le responsable pédagogique évalue la qualité et la cohérence des formations et du dispositif d'évaluation.
18	Un questionnaire de satisfaction est proposé aux apprenants à la fin de chaque session. Les résultats sont analysés et repris dans l'étude générale des données agglomérées par l'établissement.
19	L'institut offre la possibilité de choisir des cours collectifs ou privés et de choisir des horaires variés pour les apprenants.
20	Le nombre d'apprenants par classe est en adéquation avec les objectifs d'apprentissage. Sauf cas exceptionnel, il n'est pas en deçà du seuil de rentabilité économique qui conditionne l'ouverture de chaque cours à chaque session. Une marge bénéficiaire est prévue.
21	Le directeur des cours (ou le responsable pédagogique mandaté) est chargé de l'évaluation régulière de la pertinence de l'offre de cours (par l'observation de l'enseignement et de la pédagogie, l'étude des résultats aux tests au regard des objectifs fixés, le retour des questionnaires de satisfaction, l'évolution des inscriptions, etc.)

22	Les contenus et le matériel pédagogique utilisés en classe correspondent aux valeurs socioculturelles, identitaires, religieuses et nationales du pays d'accueil
23	La langue première des apprenants/la langue source est utilisée avec modération en classe, dans l'objectif de faciliter l'apprentissage lorsque les blocages linguistiques arrivent en classe
<b>Enseignants</b>	
1	La procédure de recrutement est formalisée et transparente; les enseignants sont recrutés sur la base de qualifications avérées.
2	L'équipe des enseignants comprend des permanents. Le centre mène une politique de fidélisation de son équipe.
3	Le travail en classe des enseignants est observé au moins une fois par an par le responsable pédagogique et/ou par ses pairs. Cette observation donne lieu à un retour d'expérience et à un rapport signé par les deux parties.
4	Il existe une procédure de remplacement des enseignants absents.
5	Les enseignants disposent du matériel pédagogique (méthodes, outils...) nécessaire pour préparer et assurer leurs cours.
6	Il existe un processus d'intégration et d'accompagnement de nouveaux enseignants arrivant au sein de l'établissement.
7	L'interaction dans les cours favorise les apprentissages (volonté d'augmenter le temps de parole des apprenants, développement de la communication horizontale, reconnaissance de la fonction positive des erreurs, etc.). Les pratiques pédagogiques tiennent compte de l'hétérogénéité des classes.
8	Un plan de formation est établi à l'intention des enseignants. Les formations sont prises en charge au moins partiellement sur le temps de travail pour les enseignants permanents, si la législation s'appliquant à leur statut le permet. Les enseignants permanents non diplômés en FLE sont exigés de suivre des formations didactiques adéquates.
<b>Accueil, accompagnement</b>	
1	Le centre dispose d'un site Internet actualisé qui présente l'ensemble des services proposés: les modalités et délais d'accès à la formation (prérequis, procédures d'inscription, tarifs, contacts, descriptifs de formation, taille des groupes-classes) et toutes les informations utiles pour choisir une prestation. L'accessibilité aux personnes handicapées est précisée.
2	Le site et les documents sont disponibles en persan, en français et de préférence, également en anglais.

3	Un livret d'accueil est remis aux apprenants en début de cours. Il inclut à minima le descriptif du cours selon le niveau. Lors de la première inscription, une présentation de l'établissement et de l'offre des services proposés est également prévue.
4	Un formulaire rempli par le nouvel inscrit permet de déterminer ses besoins, son profil linguistique, les objectifs de la formation, les compétences à acquérir et les modalités des cours souhaitées.
5	Le centre propose différentes modalités d'inscription et de paiement: en ligne, par correspondance, sur place.
6	L'accueil des apprenants et le traitement de leurs demandes sont organisés de façon efficace et rapide. Le personnel chargé de l'accueil, dont l'accueil téléphonique, est capable de renseigner sur l'ensemble des services proposés par le centre et d'orienter les apprenants (ou les familles ou organisateurs pour les mineurs) vers les personnes compétentes.
7	Une fiche d'orientation pour la réinscription est distribuée à chaque fin de session.
8	Le centre s'attache à offrir un accueil aimable et courtois.
9	Les horaires d'ouverture du service d'accueil correspondent à minima aux heures de cours.
10	Il existe une procédure d'aide ou de secours connue de tous les personnels, des apprenants (et de leurs familles ou organisateurs pour les mineurs) en cas d'accident, de maladie et pour tout problème de santé.
<b>Locaux, sécurité, équipement</b>	
1	Le centre s'assure, auprès des autorités compétentes, que l'ensemble des locaux est en conformité avec les normes en vigueur de sécurité et d'accessibilité.
2	L'établissement porte une attention spécifique à la sécurisation des personnes (publics et agents) et des enceintes. Un échange avec l'officier de sécurité du poste a été réalisé.
3	Il existe un plan des locaux permettant de situer les arrivées d'eau, les compteurs, les extincteurs, les sorties de secours, etc.
4	Les procédures à suivre en cas de danger sont connues de tous les personnels et des apprenants.
5	La médiathèque est un espace accueillant et convivial, disposant de tables de travail, de places assises, bien éclairé, et facilement accessible à tout public (enfants notamment). Les différents espaces sont identifiables par une signalétique immédiatement visible et claire.

6	Les enseignants disposent d'une salle spécifique équipée, pour se réunir, travailler en équipe, préparer leurs cours, consulter des informations professionnelles, etc.
7	Les locaux sont en bon état général.
8	Les locaux sont bien éclairés, insonorisés, chauffés et ventilés.
9	Les locaux sont maintenus dans un bon état de propreté, notamment les sanitaires, qui sont convenablement équipés.
10	Les sanitaires sont en nombre suffisant pour la fréquentation maximale du centre.
11	Le personnel enseignant, administratif et technique dispose de l'équipement nécessaire (meubles, ordinateurs équipés de logiciels, copieurs, matériel de bureau...) pour effectuer son travail dans de bonnes conditions.
12	Les salles utilisées pour les formations sont équipées (tableau, vidéoprojecteur, ordinateur, connexion internet...), l'équipement est adapté à la fréquentation maximale du centre, au volume et à la configuration des salles.
13	Les apprenants peuvent se restaurer dans le centre ou à proximité. Une liste d'établissements et de tarifs négociés leur est fournie. Lorsque le centre accueille des mineurs, il veille à inclure les repas dans la prestation.
<b>Gestion</b>	
1	Le centre dispose d'une structure de direction explicite et claire précisant à qui est attribuée la responsabilité pédagogique.
2	Il existe un document décrivant les objectifs stratégiques et l'engagement dans une démarche qualité, connu de l'ensemble du personnel.
3	La direction met en œuvre une stratégie qualité (auto-évaluation, collecte des appréciations de toutes les parties prenantes, analyse des écarts, plan d'amélioration).
4	Le centre veille à ce que l'embauche et l'emploi des personnels soient conformes aux lois et règlements en vigueur. Tous les personnels bénéficient de contrats de travail qui précisent les conditions de travail, de rémunération, de droits à congés, de droits syndicaux, de représentation, de règlement de litige. Lorsque le centre fait appel à la sous-traitance ou au portage salarial il s'assure de la conformité au présent référentiel.
5	La direction du centre veille au respect des droits des personnes et des auteurs: preuves de conformité avec le Règlement général sur la protection des données et déclaration au centre français d'exploitation du droit de copie, indication des sources des copies.
6	Il existe une politique de gestion des ressources humaines.

7	Il existe une procédure simple et connue de tous les apprenants pour déposer une réclamation.
<b>Transition numérique</b>	
1	Il existe une plateforme à destination des apprenants où ils disposent de l'actualité de l'établissement, des informations relatives à leur inscription et à leur parcours, d'un espace d'échanges avec les enseignants et du cahier de classe en ligne.
2	L'utilisation du wifi fait l'objet d'une charte et les espaces d'accès publics et d'accès protégés sont définis. Les usagers bénéficient d'un accès internet gratuit dans la plupart des espaces du centre.
3	Lorsque le centre propose des ressources en ligne et/ou assure des formations à distance, le matériel utilisé (serveur informatique, plateforme de téléformation...) est performant, fiable, et en adéquation avec le nombre d'utilisateurs.
4	Lorsque le centre assure des formations à distance, il existe un processus de suivi individualisé.
5	Les professeurs sont également formés aux nouvelles compétences de l'enseignant (animer un cours en classe virtuelle, enrichir le cours en présentiel avec des activités en ligne via un espace dédié, tutorer un ou des apprenants, etc.)

Ces critères peuvent être utilisés comme un système d'autoévaluation de la qualité des instituts de langue (française) en Iran pour aider ces derniers à adopter une démarche constante d'évaluation de la qualité de leurs services en répertoriant les points critiques, les points de progrès et les points forts et faibles de divers domaines concernant la formation, les employés et les lieux physiques, et les plateformes virtuelles. La nature autoévaluative de cette grille facilite sa mise en place, mais demande également un engagement solide de la part des instituts pour sa réalisation.

Cette proposition d'autoévaluation devrait être mise en place dans un large échantillon d'instituts afin d'en faire ressortir des points positifs et négatifs, ainsi que les lacunes et problèmes. De plus, une formation à la gestion et à la mise en place du système, ainsi que les dispositifs d'évaluation de sa mise en place correcte pourraient sans doute en faciliter l'utilisation, et augmenter la volonté et l'envie des instituts à adhérer aux critères d'évaluation de leur qualité.

## **Conclusion**

Cette recherche est une tentative initiale d'examiner la question de l'évaluation de la qualité des instituts de langues en Iran. Il faut noter que d'après les questionnaires, la question de label qualité est inconnue par un grand nombre d'enseignants ou même responsables pédagogiques des instituts, ce qui souligne l'importance d'une investigation plus rigoureuse de cette question par des chercheurs et didacticiens, ainsi que la mise en place des ateliers d'information et de formation concernant les implications de la mise en place des systèmes d'évaluation de qualité en contexte institutionnel iranien d'enseignement du FLE.

Cette étude a montré qu'il existe une satisfaction générale des apprenants concernant la qualité des services reçus des instituts, mais que du point de vue des enseignants et responsables pédagogiques, il existe des barrières pour la mise en place d'un système d'évaluation de la qualité dans les instituts de langues en Iran, qui se trouvent dans:

- les politiques non-orientées vers la concurrence et l'amélioration des services
- les attitudes non-conformes et hésitantes concernant l'acceptation et la soumission aux critères d'évaluation internationaux, faute de volonté de faire remonter les problèmes existants dans les systèmes internes des instituts
- les attitudes non-conformes et résistantes des employés concernant l'application des modifications exigées après les évaluations, dues aux problèmes économiques, au manque de personnel formé, ou au manque de demande des apprenants
- L'absence d'une demande importante de la part des apprenants/des clients concernant l'amélioration des services fournis par les instituts

Compte tenu de l'importance de l'évaluation constante de la qualité (Estaji et Shafaghi, 2018), cette étude révèle un fort besoin de développer des politiques qui abordent (1) la véritable définition de la qualité, des

normes, des référentiels et des directives nécessaires pour évaluer la qualité, (2) la modifications des cultures, des attitudes et certainement des politiques des parties impliquées dans la prise de décision en matière d'élaboration et de mise en place d'un dispositif d'évaluation de qualité en milieu institutionnel iranien, (3) l'importance des apprenants et de la communauté en tant que véritables clients des instituts de langues qui doivent revendiquer des évaluations constantes de la qualité comme celles offertes par les labels qualité français, (4) des conditions, des formations et de l'expertise préalables pour l'élaboration et la mise en place des processus d'évaluation de qualité ciblant les enseignants et leur enseignement, ainsi que les lieux d'enseignement virtuels ou en présentiel, les espaces périphériques d'apprentissage comme les laboratoires de langues, les dispositifs de communication et interaction authentiques avec des natifs, des dispositifs d'apprentissage hors classe, etc.

La grille d'autoévaluation proposée dans cette étude a tenté de présenter une version simplifiée et contextualisée des critères les plus importants d'évaluation d'un institut de langues, en prenant en considération l'ensemble d'éléments qui jouent dans l'émergence d'un dispositif d'apprentissage efficace, pratique et adapté aux besoins et objectifs des publics concernés. Des études ultérieures focalisées sur l'utilisation concrète de cette grille d'autoévaluation apporteront des pistes de réflexion ainsi que des proposition d'amélioration de cette grille pour finalement arriver à un dispositif d'évaluation pertinent en système d'enseignement et d'apprentissage institutionnel du français en Iran.

### **Bibliographie**

Adanlete, A. G. (2012), «Réflexion sur la labellisation des centres de langues en Afrique», in; *Actes du IIème Forum Mondial HERACLES - 2012 pp. 97-105*

URL: <https://gerflint.fr/Base/Monde9/gatowovo.pdf>

AFNOR, Décret n° 2009-697 du 16 juin 2009 modifié relatif à la normalisation



- Alizadeh, I. (2018). "Exploring language learners' perception of the effectiveness of an English Language Teaching (ELT) program in Iran". *Cogent Education*, 5(1)/ DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1553652>
- Bakouche, S. (2012), Introduction à la qualité, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique algérien, *Commission nationale pour l'Implémentation de l'Assurance Qualité dans l'Enseignement Supérieur, Bilan Final RAQ CRUEst*. URL: <http://www.umc.edu.dz/images/Bilan%20Final%20RAQ%20CRUEst%20septembre%202013.pdf>
- Boissard, P. (2016), L'évaluation formative: un outil de progression, *Synergies France*, (10), pp. 123-132. URL: <https://gerflint.fr/Base/France10/boissard.pdf>
- Brown, P., Heyworth, F. (1999), Guide de l'utilisateur pour l'assurance qualité et la maîtrise de la qualité. URL: <https://rm.coe.int/16806b37fc>.
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. URL: <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-nseigne/1680a4e270>
- Estaji, M., & Shafaghi, M. (2018). "Teacher evaluation in EFL context: Development and validation of a teacher evaluation questionnaire". *Issues in Language Teaching*, 7(2), pp. 147-187. URL: <https://www.researchgate.net/publication/349075683>
- Faisal, T., Zillur, R. (2015), "Identification and prioritization of barriers to total quality management implementation in service industry", *The TQM Journal*, 27 (5), pp. 591 – 615 <https://www.researchgate.net/publication/267331148>
- Hodgkinson, G.P., Ford, J. F. (2007), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, John Wiley & Sons Ltd.
- Ismail, N. (2017), «La qualité: itinéraire d'un concept entre usage et théorie dans un dispositif de formation ouverte en langue étrangère», *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT*, Vol. 36 n°1.). URL: <http://journals.openedition.org/apliut/5578>

- Joulià, D., 2003. «À la recherche de la qualité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères», *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT, XXII* (1), pp. 23-39,. URL: <http://journals.openedition.org/apliut/3977>
- Lasnier, J.-C. (2003), «Guide qualité pour l'évaluation et l'élaboration de programmes et de matériaux pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vers une démarche qualité dans la formation en langues», *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT, XXII* (1), pp. 85-94. URL: <https://journals.openedition.org/apliut/4028>
- Lemeunier, V. (2008). «Garantir la qualité de l'enseignement des langues étrangères», *Rencontres Pédagogiques du Kansai*. URL: [http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/073\\_085\\_valerie.pdf](http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/073_085_valerie.pdf)
- Mougin, Y., Segot, J., Autissier, D. (2010), *Mesurer la performance de la fonction qualité*, Éditions d'Organisation, Paris, Groupe Eyrolles
- Puren, C. (2015), *Manuels de langue et formation des enseignants, Référentiel qualité des manuels de FLE et de leurs usages*
- Terrier, L., Vaillant Sirdey, C. (2011), «L'acquisition raisonnée d'un laboratoire multimédia de langues: de la théorie à la pratique», *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT, XXX* (1), pp. 42-59. URL: <https://journals.openedition.org/apliut/326>