

LANQUA

The Language Network for Quality Assurance



LanQua Toolkit

Le modèle de qualité

LanQua Toolkit: Le modèle de qualité

1. Introduction

Le modèle de qualité LanQua a été conçu comme guide pour l'apprentissage des langues et pour la réflexion sur l'apprentissage des langues, afin d'améliorer la qualité d'apprentissage des apprenants et des enseignants de langues étrangères. Ce modèle envisage la qualité à la fois du point de vue de l'enseignant et de l'apprenant, et adopte une vision ascendante de l'assurance qualité basée sur la pratique. Il a avant tout une fonction de soutien, et peut être utilisé avec ou en complément d'autres processus d'assurance qualité plus formels au sein ou en dehors d'établissements d'enseignement supérieur.

La représentation graphique du Modèle de qualité LanQua [www.lanqua.eu/quality_model/] décrit une approche itérative de la qualité destinée à fournir des informations sur la planification et la révision de l'enseignement et de l'apprentissage d'une matière - dans le cas présent, les langues étrangères. En général, les processus officiels d'assurance qualité considèrent la qualité de manière globale - l'établissement, le programme et/ou la matière. Le modèle présenté ici peut être utilisé dans n'importe lequel de ces contextes, mais peut également s'appliquer aux questions de qualité (de l'apprentissage) au niveau d'un module individuel, d'un cours (cours magistral, séminaire), d'une tâche (apprentissage ou évaluation), ou d'une interaction en classe. Beaucoup de ces exemples d'assurance qualité à un niveau individuel sont pris en compte dans le cadre des processus d'assurance qualité formels, mais beaucoup d'autres ne sont pas enregistrés ou sont négligés lors de l'évaluation de la qualité de l'apprentissage par les apprenants. Toutefois, la réflexion de l'enseignant sur son organisation et sa pratique joue un rôle clé pour un enseignement de qualité, et contribue à l'« histoire de la qualité » que l'équipe enseignante ou l'établissement doit raconter à ses étudiants, leurs parents, leurs employeurs, et les autres parties prenantes, ainsi qu'aux agences qualité et les autres institutions exerçant un rôle officiel dans l'évaluation de la qualité. Ce modèle est destiné à soutenir les professionnels de l'enseignement supérieur pour utiliser ce qu'ils « savent » déjà de leur métier et l'intégrer dans les processus d'assurance qualité afin d'améliorer et de guider la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Le modèle que nous présentons ici fournit des idées pratiques et des pistes de réflexion afin de favoriser l'organisation et l'analyse de la pratique enseignante, à travers des études de cas issues de plusieurs établissements et de cours de langues partout en Europe. Ce modèle a été mis au point par des enseignants de l'enseignement supérieur pour des enseignants de l'enseignement supérieur afin de favoriser la réflexion et la discussion, et de fournir des outils permettant de démontrer ce qu'est une bonne pratique enseignante aux personnes impliquées dans le processus de qualité.

Bien que ce modèle puisse être appliqué à plusieurs disciplines, il n'est présenté ici que dans le contexte d'une seule discipline : les langues étrangères. Il a été clairement démontré que les enseignants sont davantage engagés dans les discussions pédagogiques et l'assurance qualité lorsqu'il s'agit de leur propre discipline (par exemple, l'EU Tuning Project <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>, ou encore le UK Higher Education Academy Subject Network www.heacademy.ac.uk) et c'est cette approche qui a été adoptée lors de la conception du modèle de qualité présenté ici. Le modèle a été conçu par une équipe de professionnels de l'enseignement supérieur issus de l'Europe entière, divisée en cinq sous-groupes : l'apprentissage des langues, la communication interculturelle, la littérature et la culture, l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) et la formation aux professeurs de langues, afin de développer le modèle et

ses ressources complémentaires – études de cas, résultats d'apprentissage, et cadre de références - qui constituent ensemble le LanQua Quality Toolkit.

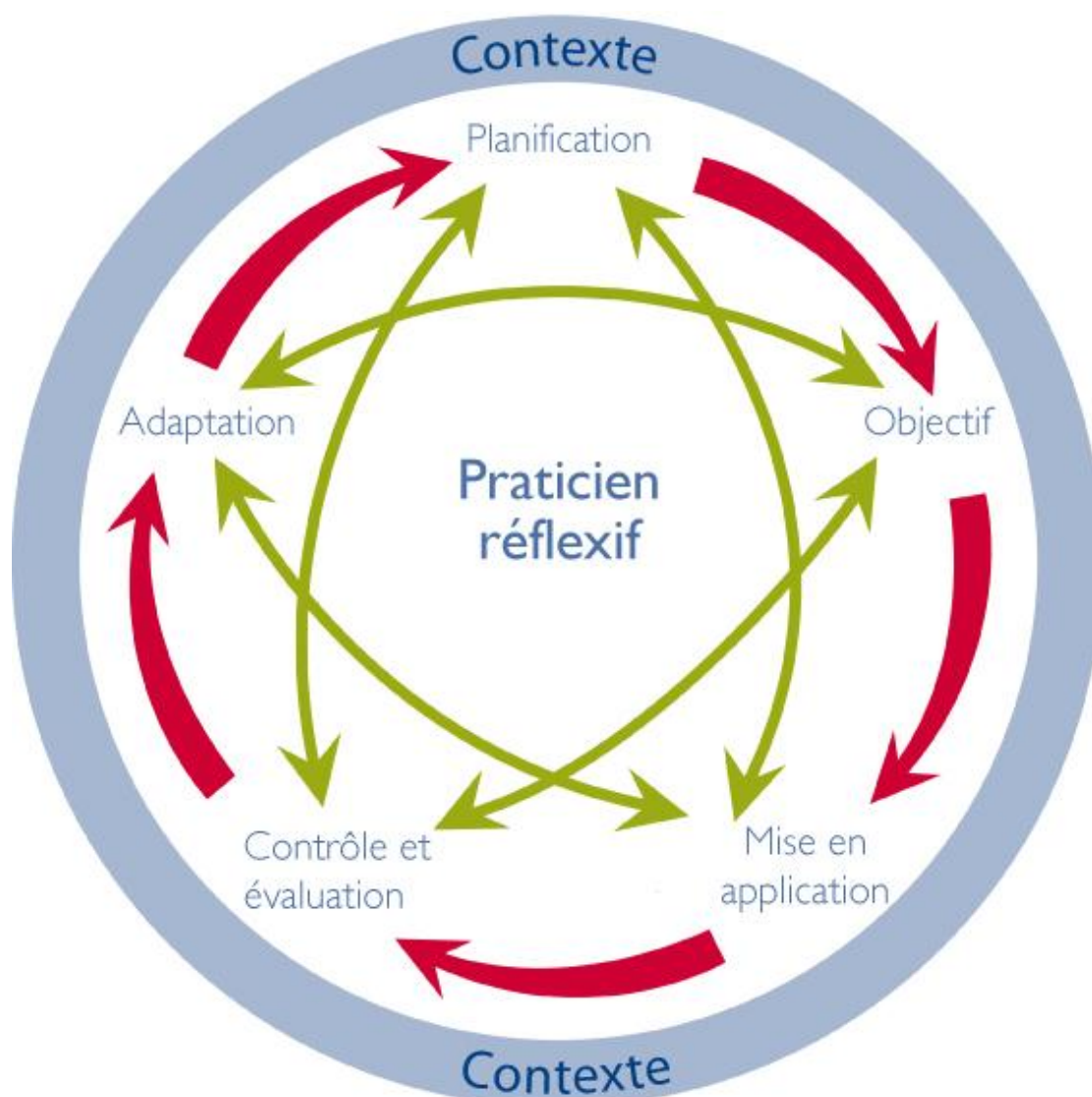


Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission Européenne.. Cette communication reflète uniquement l'opinion de l'auteur et la Commission ne peut être tenue pour responsable de l'utilisation pouvant être faite des informations contenues dans le présent document.

2. Le modèle de qualité



3. Description du modèle de qualité

Contexte

Le contexte général du modèle de qualité décrit ci-dessous est l'enseignement supérieur européen. Toutefois, chaque contexte national sera différent avec différents niveaux d'autonomie des établissements, une gestion formelle différente de l'assurance qualité et des processus internes de soutien à l'amélioration de la qualité différents. Par conséquent, l'engagement vis-à-vis de la qualité, et l'articulation de la qualité, sera différente d'un pays membre à l'autre et les processus que nous décrivons ici seront mis en place de la manière la plus adaptée à chaque contexte.

Cela est illustré dans l'étude de cas ci-dessous qui compare trois exemples : le Royaume-Uni, la Pologne et la France.

Trois études de cas sur l'évaluation de la qualité.

Cadres nationaux pour l'assurance qualité

Royaume-Uni, Université d'Ulster

En mettant en place des mesures destinées à maintenir les normes de qualité et à améliorer la qualité, les universités répondent aux exigences nationales transmises par la Quality Assurance Agency (QAA), chargée de veiller à la qualité dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur au Royaume-Uni et qui réalise régulièrement des audits auprès d'eux. Bien qu'elle demande à tous les établissements de mettre en place un système solide, chaque établissement peut définir ses propres processus afin d'adapter la qualité à ses besoins spécifiques. Tous les établissements d'enseignement supérieur au Royaume-Uni sont donc dotés de systèmes garantissant un certain niveau de qualité et le respect des normes applicables, mais la nature de ces systèmes et leur application sont différentes d'un établissement à l'autre. L'agence QAA réalise des audits réguliers auprès des universités, en vérifiant les procédures et les systèmes d'assurance qualité mis en place et en évaluant leur impact sur la qualité de l'enseignement et sur le vécu des étudiants dans chaque matière. Des directives écrites existent pour les différents aspects du travail universitaire et de l'interaction avec les étudiants. C'est ce qu'on appelle l'« infrastructure académique ». Il est demandé aux universités de prendre en compte cette infrastructure académique dans la mise en place de leurs propres procédures et réglementations.

L'assurance qualité tournée vers l'établissement

Pologne, Université de Varsovie (UV) : La loi polonaise en matière d'enseignement supérieur rend obligatoire l'enseignement des langues dans tous les programmes de premier cycle et cet enseignement, comme toutes les autres matières, doit respecter des normes de qualité. Les mesures d'assurance qualité et d'amélioration de la qualité mises en place au sein du système de l'Université de Varsovie pour l'enseignement des langues ont été élaborées pour inclure des informations sur les programmes et les cursus, les critères d'évaluation, les observations en classe, la préparation des nouveaux enseignants ainsi que les enquêtes auprès des étudiants au sein de chaque département de l'université.

L'objectif des mesures d'assurance qualité appliquées aux cours de langues universitaires vise à garantir la transparence, l'ouverture, la comparabilité (des résultats d'apprentissage), l'égalité d'accès face à la plus grande offre de formation possible (en termes de nombre de langues enseignées et de niveaux de formation), la réponse aux besoins des étudiants (incluant les étudiants handicapés), tout en favorisant la mobilité académique et professionnelle, l'employabilité et la pérennité des acquis des étudiants et des diplômés. Les mesures d'assurance qualité sont liées aux « Normes et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur » (2005) et s'appliquent aux aspects suivants : politiques et procédures d'assurance qualité, validation, contrôle et révision périodique des programmes et des résultats, évaluation des étudiants, assurance qualité du personnel enseignant, ressources et soutien aux étudiants, systèmes de support informatique, publication des informations.

France, Université Charles de Gaulle : En 2002, le gouvernement français a décidé de rendre obligatoire au niveau institutionnel l'enseignement d'au moins une langue étrangère dans les nouveaux programmes de Licence et de Master, une obligation également appliquée aux programmes de doctorat. Cela implique que les résultats d'apprentissage ont dû être identifiés ainsi que les méthodes d'évaluation, la relation entre l'enseignement et l'apprentissage des principales matières et entre l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Dans le cadre de la politique relative à l'enseignement des langues, l'Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 joue un rôle important dans la coordination de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères au sein des six universités de l'Académie Nord – Pas-de-Calais. Le personnel académique ainsi que les représentants officiels des politiques de l'enseignement des langues étrangères sont responsables de la coordination de l'assurance qualité au sein de la région.

Lire l'étude de cas en entier : <http://www.lanqua.eu/examples-practice>

En plus du contexte en matière de qualité, il est utile de prendre en considération une série d'autres facteurs lors de l'analyse du contexte d'une activité d'apprentissage. Par exemple, à l'exception de l'anglais, le choix de la langue cible peut être influencé par la situation géographique de la région ou

du pays (p. ex., les pays limitrophes ou les communautés frontalières), la démographie (p. ex., le nombre de migrants), les politiques mises en place (p. ex., les langues officielles ou la protection du patrimoine linguistique) ou encore les valeurs (p. ex., les langues auxquelles on attribue le plus grand capital culturel) : autant de facteurs qui peuvent avoir une influence sur le statut, la disponibilité et l'intérêt que suscitent certaines langues étrangères en particulier.

Pratique réflexive

Le modèle de qualité se fonde sur la notion de pratique réflexive, exercée dans le cas présent par l'enseignant/formateur impliqué dans un cycle itératif de réflexion pour, dans et lors de l'action. Cette notion s'appuie sur les travaux de Donald Schön (1983) qui a conçu l'idée du praticien réflexif, qui renvoie principalement à la manière dont les praticiens pensent et améliorent leur pratique. Schön accordait une attention particulière à la réflexion dans l'action, au moment de faire :

« Le praticien se permet d'être surpris, perplexe, ou confus dans une situation qu'il juge incertaine ou unique. Il réfléchit sur le phénomène face auquel il se trouve, et sur les pré-requis implicites de son attitude. Il effectue une expérimentation qui doit à la fois conduire à une nouvelle compréhension du phénomène et au changement de la situation. » (Schön 1983: 68)

La réflexion-dans-l'action (un concept lié) permet au praticien d'analyser de quelle manière l'acte de « pensée dynamique » ou de « pensée créative » (Smith 2001) permet de comprendre la pratique. Ici, cette notion est intégrée au cycle de contrôle et d'évaluation. Par la suite, la notion de réflexion-sur-l'action a également été introduite (McAlpine et al 1999) qui correspond, dans le modèle que nous présentons ici, au cycle itératif de planification et d'adaptation.

Exemple d'étude de cas : Pratique réflexive

Communication interculturelle : intégration d'une dimension cognitive et résultant de l'expérience, Université du Danemark du Sud

Cette étude de cas évalue les réponses des étudiants à la fois pendant et après les cours dans le cadre d'une nouvelle approche de l'enseignement de compétences en matière de communication interculturelle par l'utilisation de simulations. Ces évaluations se sont déroulées en groupes multiculturels (constitués par l'enseignant) et ont été mises au point afin de combler le manque d'interaction entre les différentes cultures et de contrebalancer le poids trop important de la théorie (au détriment de l'expérience/des attitudes) dans la version précédente du cours. Les observations formulées par les étudiants durant le cours, et durant les pauses, ont révélé des changements d'attitude vers une meilleure interaction entre les groupes de cultures différentes, qui incluaient des étudiants internationaux, au fur et à mesure de la progression du cours. Toutefois, il y a eu un incident lorsque les étudiants ont quitté la salle de cours durant la pause, apparemment en raison de simulations qui devaient avoir lieu après la pause. Cet événement apparemment négatif s'est avéré être positif lors des discussions qui ont eu lieu après les simulations et qui ont permis de verbaliser la gêne et l'ambiguïté qu'ont suscité les situations nouvelles ou anxiogènes (qui sont probablement derrière l'attitude observée des étudiants).

Lire l'étude de cas en entier : <http://www.lanqua.eu/examples-practice>

Les étapes de la qualité

Étape 1. Planification : vue d'ensemble et processus

Question sur l'assurance qualité : *Qu'êtes-vous en train d'essayer de faire ?*

Explication

Un enseignement et un apprentissage efficaces sont le reflet d'une bonne planification qui prend en compte les questions essentielles de l'objet (buts et objectifs), de la matière et du mode d'enseignement de toute activité d'apprentissage, ainsi que le contexte/environnement d'apprentissage et les acteurs/parties prenantes clés pouvant inclure les employeurs, les parents, les

responsables politiques et les étudiants. La planification est un processus itératif dans la mesure où elle guide et est guidée par la pratique et l'évaluation de la pratique. Elle peut donc être révisée en réponse à la réflexion active du corps enseignant (dans et sur l'action) et aux retours des apprenants.

La fonctionnalité de la planification peut être considérée de nombreuses manières, mais dans la plupart des cas, il faut commencer par se demander qui sont les apprenants, à quel niveau de l'enseignement supérieur ils en sont, quelles sont la/les matière(s) enseignées et quelles sont les ressources qui pourraient être nécessaires. Les conditions d'admission à un cours et les pré-requis constituent des exemples de ces considérations tout comme les attentes des apprenants et leur formation antérieure, le temps disponible pour l'apprentissage et les ressources et les compétences du personnel enseignant.

La majeure partie de la planification se fait de manière informelle, par le biais de discussions entre collègues ou dans le cadre de la réflexion personnelle d'un enseignant, mais il est important de garder des traces du processus de planification afin de contribuer à l'assurance qualité formelle, mais surtout pour fournir des informations clés sur l'activité proposée pour le public cible.

Étape 2. Objet : objectifs et résultats

Question sur l'assurance qualité : *Pourquoi êtes-vous en train d'essayer de le faire ?*

Explication

Cette étape se concentre sur les buts et les objectifs de l'apprentissage et essentiellement sur les résultats attendus de l'apprentissage pour l'activité ayant été définie dans le plan de formation. Cela implique une approche principalement tournée vers les résultats dont le point de départ est la prise en compte de ce que l'apprenant est censé : «...savoir, comprendre et/ou être capable de démontrer à la fin du processus d'apprentissage». (DG Education and Culture, 2009). Par conséquent, un résultat d'apprentissage doit être mesurable (c.-à-d. pouvoir être évalué) et concret.

Le but de l'activité d'apprentissage est donc de faciliter l'atteinte des résultats d'apprentissage définis. À ce stade, il est également utile d'analyser le lien entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, qui permettra de choisir les modes d'évaluation et les méthodes/approches d'enseignement les plus approprié(e)s pour favoriser l'atteinte du/des résultat(s) d'apprentissage définis.

Étape 3. Mise en application : méthodes d'enseignement, d'apprentissage et de facilitation

Question sur l'assurance qualité : *Comment comptez-vous faire ? Pourquoi est-ce le meilleur moyen de le faire ?*

Explication

Cette étape couvre le processus réel d'enseignement et d'apprentissage et met en évidence l'interface entre la planification et l'évaluation. L'enseignement et l'apprentissage sont des processus dynamiques qui se répètent plusieurs fois dans le temps (par exemple, dans le cadre d'une tâche d'apprentissage, d'une session de cours individuel, d'un module ou encore dans le cadre d'un cursus complet). Le processus de réflexion, qui est à la base de toutes les étapes du processus d'apprentissage, commence avec le début du processus d'enseignement et se poursuit tout au long de ce dernier.

Ainsi, un examen préalable des objectifs et des résultats de l'activité d'apprentissage répondra à un certain nombre de questions pratiques concernant les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant et les ressources d'apprentissage ; quant à l'enseignement et l'apprentissage, ils seront évalués par des facteurs tels que le rythme d'apprentissage, ou encore les progrès, la motivation et le retour de la part des apprenants, qui pourront conduire à une adaptation dans la pratique (réflexion-dans-l'action).

Étape 4. Contrôle et évaluation : résultats et retours

Question sur l'assurance qualité : *Comment savoir que ça marche ?*

Explication

Cette étape est liée aux résultats et à l'impact de l'apprentissage et de l'enseignement. Cela inclut (et est parfois synonyme de) les résultats de l'évaluation formative et sommative, mais est également lié à la question de savoir si une activité, un module, un programme, etc., d'enseignement ou d'apprentissage spécifique a réussi à atteindre ses objectifs. Le processus de contrôle et d'évaluation favorise l'adaptation des activités d'enseignement/d'apprentissage et permet une révision à plus grande échelle (incluant l'assurance qualité formelle) qui a lieu après que le processus d'enseignement ait été implémenté et évalué.

Il ne sera pas seulement question ici de savoir si les objectifs du processus d'apprentissage ont été atteints, mais également de prendre en considération les retours (de la part des enseignants et des apprenants) sur le niveau de satisfaction par rapport au processus global et sur les résultats plus larges tels qu'une plus grande confiance, les perspectives d'emploi, le rapport qualité/prix, l'accès à des études plus poussées, etc., qui seront évalués par chaque enseignant, les équipes éducatives et les gestionnaires internes/externes de la qualité. Tout cela permettra d'obtenir une évaluation formelle ou informelle de la qualité et constituera une partie essentielle du cycle de qualité décrit ici, en favorisant l'adaptation (étape 5) et la planification future de l'apprentissage, de l'enseignement et des activités liées. Le plus important ici est que les processus formels de qualité soient étroitement associés et que l'on sache où les données (qualitatives et quantitatives) sur la qualité seront collectées.

Étape 5. Adaptation : modification et révision

Question sur l'assurance qualité : *Comment comptez-vous l'améliorer ?*

Explication

En réalité, la phase d'adaptation du processus de qualité se déroulera lors de différentes étapes du cycle de qualité en réponse aux différents facteurs mentionnés dans les étapes 1 à 4. Par exemple, la planification reflétera les résultats des sessions antérieures à l'activité planifiée, ou ses précédents, et la mise en application se fera à l'aide de contrôles et d'évaluations continus ; la pratique pourra ainsi être adaptée pendant et après son déroulement.

Dans la plupart des cas, ce processus de révision prendra la forme de modifications, d'adaptations et de révisions mineures au niveau du module, plutôt que la forme d'une révision globale de l'ensemble du programme (en particulier si des procédures de planification appropriées ont été adoptées). À ce niveau, il est plus probable que les principales révisions aient une impulsion descendante plutôt qu'ascendante (ce qui ne sera pas forcément lié à la qualité, mais plutôt au recrutement, aux besoins du marché, etc.), et dans la plupart des cas, ces révisions ne seront possibles qu'une fois tout le cycle d'apprentissage terminé et évalué.

4. Application du modèle de qualité

Étape 1. Planification : vue d'ensemble et processus

Question sur l'assurance qualité : *Qu'êtes-vous en train d'essayer de faire ?*

Certains des domaines à prendre en compte et des questions sur la qualité qui y sont liées sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Domaines à prendre en compte	Questions sur la qualité
Matière(s)	Quel est le principal intérêt/sujet du cours/module/leçon/activité ? S'agit-il d'une seule discipline, de plusieurs disciplines ou de disciplines croisées ?
Apprenants	À qui est destiné le cours/le module/la formation (les destinataires

	<p>peuvent être des enseignants s'il s'agit d'un cours de développement professionnel) ?</p> <p>Quelles connaissances et compétences les apprenants possèdent-ils déjà ?</p> <p>Quelles sont les compétences que les apprenants doivent avoir ?</p> <p>Y a-t-il des conditions d'admission ?</p> <p>Quelles sont les raisons des apprenants pour suivre ce cours, p. ex., est-il obligatoire ?</p>
Personnel enseignant	<p>Qui sera chargé de présenter le cours/le module/la formation ?</p> <p>Quelles sont les compétences requises pour les enseignants ?</p> <p>Les enseignants ont-ils besoin d'une formation professionnelle pour pouvoir présenter le cours/le module/la formation ?</p>
Emploi du temps	<p>Combien d'heures d'apprentissage (en cours ou en autodidacte) sont nécessaires ?</p> <p>Combien d'heures d'enseignement seront nécessaires/disponibles ?</p> <p>Quelle est la durée du cours/du module/de l'activité ?</p> <p>À quel moment l'évaluation aura-t-elle lieu ?</p>
Ressources	<p>Quels supports d'enseignement / d'apprentissages (publiés ou internes) seront utilisés/disponibles ?</p> <p>Certaines questions liées au copyright sont-elles à prendre en compte, comme par exemple le paiement de droits pour l'utilisation de supports publiés et/ou certaines questions liées à la protection des droits de propriété intellectuelle des enseignants qui produisent leurs propres supports ?</p> <p>Comment les technologies (ordinateurs ou autres médias) seront-elles utilisées ?</p> <p>Comment seront-elles mises à la disposition des apprenants ?</p> <p>L'apprentissage mixte ou à distance seront-ils utilisés ?</p> <p>Quels sont les systèmes de support mis en place pour les enseignants et les apprenants ?</p>
Environnement d'apprentissage	<p>Quel sera le lieu d'enseignement/d'apprentissage ?</p> <p>Les espaces d'enseignement sont-ils correctement équipés ?</p> <p>Un environnement d'enseignement virtuel ou d'autres plateformes similaires en ligne seront-ils utilisés pour le cours/le module/la formation ?</p> <p>Quelles sont les opportunités d'exposition à la langue cible mises en place en dehors de la salle de cours (p. ex., assistants de langue étrangère).</p>
Contexte de la qualité	<p>Quelles exigences doivent être respectées au niveau national, institutionnel ou départemental ?</p> <p>Des organismes externes sont-ils impliqués (corps professionnels, entreprises, etc.) ?</p>
Gestion de la qualité	<p>Quels sont les processus déjà implémentés pour la gestion de la qualité au sein de l'établissement et/ou à l'extérieur ?</p> <p>Qui propose la mise en application du cours/du module/de la formation (p. ex., les étudiants, le personnel enseignant, le département, la faculté, le règlement universitaire) ?</p> <p>À quel niveau de l'administration la décision est-elle prise (faculté, département, comité de filière, maître de conférences, etc.) ?</p>
Évaluation	<p>De quelle manière le cours/le module/la formation seront-ils évalués (p. ex. par le biais de retours de la part des étudiants, par l'évaluation de l'enseignement par des pairs) ?</p>

Conseils pour les praticiens

- Il est utile de conserver une trace des processus de planification (si cela ne vous est pas déjà demandé dans le cadre des processus internes ou externes de qualité) car cela permet de

fournir des informations utiles pour définir les exigences de qualité futures, démontrer la présence de la qualité aux étudiants, aux enseignants et aux examinateurs externes, et pouvant vous aider à éviter de les utiliser comme un outil permanent pour structurer et orienter votre pratique, mais plutôt comme une checklist (pour satisfaire les exigences de l'établissement ou les règles externes en matière de qualité).

- Il est conseillé de considérer votre plan de formation de manière flexible, en tant que partie d'un processus itératif (comme par exemple le modèle de qualité que nous décrivons ici) que vous adapterez en fonction des évaluations continues.

Exemple d'étude de cas : Communication interculturelle

Université de Lancaster, Royaume-Uni : projet étudiant interculturel

Cet extrait d'étude de cas illustre de quelle manière la planification au niveau du programme prend en compte le besoin de préparer et d'intégrer une période d'études à l'étranger (réalisée, dans le cas présent, lors de la troisième année d'études).

De nombreux étudiants britanniques en deuxième année de langue vivante ont peu d'expérience, si ce n'est aucune expérience, professionnelle ou d'études à l'étranger, et ne connaissent rien des environnements culturels nationaux dans lesquels ils doivent effectuer leur troisième année dans le cadre de leur programme de premier cycle. Le « projet interculturel » fait partie intégrante de leur deuxième année en langues étrangères à l'Université de Lancaster. Ce projet intervient à la fin de l'année académique et est immédiatement suivi d'un cours intensif de 4 jours qui prépare les étudiants à leur année à l'étranger. L'objectif est de sensibiliser les étudiants britanniques (en Grande-Bretagne) aux difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants étrangers lorsqu'ils arrivent au Royaume-Uni et qu'ils pourront ainsi transposer à leur propre situation lors de leur année d'étude ou de travail à l'étranger.

Lire l'étude de cas en entier : <http://www.lanqua.eu/examples-practice>

Étape 2. Objet : objectifs et résultats

Question sur l'assurance qualité : Pourquoi êtes-vous en train d'essayer de le faire ?

Certains des domaines à prendre en compte et des questions sur la qualité qui y sont liées sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Domaines à prendre en compte	Questions sur la qualité
Buts et objectifs	Quels sont les buts généraux de la formation, etc. ? Quels sont les buts spécifiques de cette formation, c.-à-d., quels sont les objectifs ?
Connaissances, compréhension et compétences	Quelles sont les connaissances et la compréhension que l'apprenant doit avoir acquis au terme de la formation, etc. ? Quelles capacités doivent être développées par les apprenants au terme de la formation, p. ex, quelles matières et/ou compétences transférables (compétences personnelles ou professionnelles) doivent-ils avoir acquises ? Comment seront-elles articulées en tant que résultats d'apprentissage spécifiques (voir ci-dessous) ?
Résultats d'apprentissage	Les résultats d'apprentissage attendus sont-ils clairement définis pour l'apprenant et également pour les autres parties prenantes, telles que les employeurs, les contrôleurs de la qualité, etc. Sont-ils liés au niveau du cycle d'apprentissage et des connaissances, de la compréhension et/ou des compétences devant être acquis ? Sont-ils mesurables, et sinon, sont-ils plus appropriés en tant qu'objectifs généraux de l'apprentissage ?
Mesure de la réussite (évaluation)	De quelle manière les acquis des apprenants seront-ils mesurés ? Quels sont les tests, tâches et autres outils de mesures qui peuvent être utilisés pour évaluer si les objectifs de l'apprentissage ont été acquis ?

	Les mesures d'évaluation proposées sont-elles compatibles avec les méthodes d'enseignement utilisées (voir étape 3) et le niveau d'apprentissage (voir étape 1) ?
--	---

Conseils pour les praticiens

- Il est utile de formuler les résultats de l'apprentissage de manière explicite et compréhensible pour les apprenants et les autres publics cibles (collègues, employeurs, agences d'assurance qualité, etc.).
- Il y a souvent une confusion entre les buts et les objectifs et les résultats de l'apprentissage : les premiers représentent le cœur et l'objet de l'apprentissage/la formation, alors que les résultats d'apprentissage indiquent ce que l'apprenant/le participant devrait être capable de faire/démontrer à la fin de l'apprentissage/la formation.
- Une fois que vous avez choisi des méthodes d'évaluation, il peut être utile de vérifier qu'elles correspondent réellement aux résultats d'apprentissage attendus.
- De la même manière, il est recommandé d'essayer de sélectionner vos méthodes d'enseignement en fonction des résultats d'apprentissage attendus et des modes d'évaluation.
- Certains résultats d'apprentissage peuvent être difficiles voire impossibles à mesurer de manière efficace, par exemple l'ouverture d'esprit, l'appréciation esthétique, la tolérance, la sensibilité culturelle, etc. ; ces résultats devront donc peut-être être articulés différemment (non en tant que résultats d'apprentissage formels) sous la forme de rapports, de déclarations personnelles, de références, etc.

Exemple de résultat d'apprentissage : Littérature et culture

Résultats d'apprentissage	Pouvoir analyser et comparer des textes en faisant preuve d'esprit critique et de qualités d'interprétation
Explication	<p>Les étudiants de l'enseignement supérieur spécialisés dans une langue étrangère et sa littérature doivent développer la compétence d'interpréter, critiquer et évaluer des textes littéraires rédigés dans la langue cible.</p> <p>Cette compétence implique, entre autres, de pouvoir lire en comprenant le sens premier et second ; de reconnaître les genres et les conventions d'écriture ; de comparer et de mettre en contraste des textes ou certaines parties de texte ; de connaître les références sociales et historiques correspondantes ; d'utiliser un vocabulaire étendu pour la critique des textes et de respecter les normes de l'écriture académique.</p> <p>Les résultats d'apprentissage identifiés ci-dessus sont très nombreux et peuvent être atteints le plus efficacement possible par le biais d'un processus de tâches et d'expériences précises. Nous présentons ci-dessous une approche permettant de relever ce défi.</p>
Stratégies de mise en application	<p>Deux ou trois textes de poésie, de préférence appartenant à des époques différentes mais traitant du même sujet (par exemple, la guerre, le paysage ou la religion) sont présentés aux étudiants.</p> <p>(La raison pour choisir plus d'un texte est que très souvent, les caractéristiques d'un texte apparaissent plus clairement lorsqu'elles sont comparées et/ou mises en contraste avec d'autres. La raison pour choisir des textes d'époques différentes est que cela augmente les chances d'avoir des styles et des langages différents).</p> <p>Il est alors demandé aux étudiants de trouver les similitudes et les différences entre les poèmes. Les réponses des étudiants peuvent être</p>

	<p>classées en trois catégories : le thème, le langage et la forme. Afin que les réponses soient plus claires et plus concises, les étudiants pourront les présenter dans un tableau comportant les trois catégories susmentionnées.</p> <p>Les étudiants doivent alors comparer et discuter de leurs grilles ou de leurs tableaux ainsi complétés (à l'aide d'un outil TIC par exemple), afin de partager, de développer et d'enrichir leurs compétences et leurs connaissances.</p> <p>En effectuant une recherche plus approfondie, les étudiants pourront rechercher les éventuelles preuves d'ironie, de satire, d'allusions, de parodie et de second degré similaire dans les différents textes. Ils pourront également juger de l'intention et des partis pris (ou de la fiabilité) de l'auteur.</p>
Modes d'évaluation	Deux ou trois poèmes sont analysés. L'évaluation peut prendre la forme d'un test écrit, d'un devoir ou d'une présentation (le devoir ou la présentation pouvant être effectués individuellement ou en groupe).
Exemples succincts	<p>Domaine : Littérature anglaise</p> <p>Sujet : La guerre</p> <p>Trois poèmes sont sélectionnés pour être analysés de manière critique : <i>Anthem for Doomed Youth</i> (Owen, 1917); <i>The Charge of the Light Brigade</i> (Tennyson, 1882); <i>A Poem about Poems about Vietnam</i> Stallworthy, 1968). Bien qu'ils traitent du même sujet, ces poèmes présentent des attitudes et des perspectives différentes, une large gamme de figures de style, une variété de genres et l'utilisation de l'ironie et de la satire.</p>

Étape 3. Mise en application : méthodes d'enseignement, d'apprentissage et de facilitation

Question sur l'assurance qualité : Comment comptez-vous faire ? Pourquoi est-ce le meilleur moyen de le faire ?

Certains des domaines à prendre en compte et des questions sur la qualité qui y sont liées sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Domaines à prendre en compte	Questions sur la qualité
Approches et méthodes	<p>Quelle doit-être la forme de l'enseignement (séminaire, cours magistral, enseignement à distance, travaux pratiques, etc.) ?</p> <p>Quelles approches pédagogiques permettent d'obtenir les résultats d'apprentissage souhaités ; par exemple, de quelle manière les objectifs d'évaluation souhaités peuvent être atteints (attention, cela n'est pas la même chose que l'évaluation d'un enseignement) ?</p> <p>Quelles sont les opportunités permettant d'intégrer l'apprentissage ou l'enseignement collaboratif (par exemple, la mise en place de groupes de travail, d'enseignement en équipe) ? Des pré-requis sont-ils nécessaires pour cela (en termes de formation des apprenants ou du personnel enseignant, par exemple) ?</p>
Rôles des enseignants et des apprenants	<p>Quels sont le rôle et les responsabilités de l'apprenant (par exemple, degré d'indépendance, collaboration avec les autres, etc.) ?</p> <p>Quel est le rôle de l'enseignant (par exemple, la transmission des connaissances, la participation à la construction des connaissances, favoriser la discussion, conseiller, contrôler et motiver, etc.) ?</p>
Supports et ressources	Quels sont les supports et les ressources dont les enseignants peuvent avoir besoin, et comment seront-ils obtenus ?

	<p>De quelle manière les besoins des étudiants sont-ils évalués et pris en compte (formation et expériences antérieures, etc.) ?</p> <p>De quels supports supplémentaires les étudiants peuvent-ils avoir besoin (techniques d'études académiques, pratiques académiques, supports liés à la langue, supports liés au contenu) ?</p> <p>De quelle manière les mécanismes de support disponibles seront-ils utilisés (par exemple, les ressources documentaires, les environnements de l'apprentissage en ligne, les tutoriels, la formation par des pairs, etc.) ?</p>
Évaluation et retours	<p>À quel moment les évaluations auront-elles lieu et quelle valeur auront-elles (par exemple, compteront-elles pour l'obtention de la note finale) ?</p> <p>L'évaluation sera-t-elle formative et sommative (par exemple, évaluation <i>pour</i> l'apprentissage ainsi que l'évaluation <i>de</i> l'apprentissage ?</p> <p>Qui effectue les évaluations – enseignants/pairs/examineurs externes ?</p> <p>Les critères d'évaluation ont-ils été formalisés et comment cela sera-t-il rendu clair pour les étudiants (par exemple, existe-t-il des descriptions claires pour chaque note/grille de notation utilisée dans la matière/le département/l'établissement, etc.) ?</p> <p>Existe-t-il des mécanismes permettant de vérifier la cohérence des évaluations (par exemple, par le biais de la modération des notes, de la contribution d'examineurs externes, etc.) ?</p> <p>Comment le résultat des évaluations sera-t-il communiqué aux apprenants/participants (par exemple, par écrit, oralement, par mail, etc.) ?</p> <p>Qu'est-ce que les étudiants sont censés faire de ces résultats d'évaluation (par exemple, en parler avec leurs enseignants/leurs pairs, réviser leur travail, suivre un tutoriel, etc.) ?</p>
Évaluation	<p>De quelle manière l'efficacité de l'enseignement sera-t-elle évaluée (par exemple par l'obtention des notes visées, par le biais de questionnaires de retours remplis par les étudiants, par le biais de retours informels, par l'observation de l'enseignement par des pairs, etc.) ?</p> <p>À quel moment les retours (de la part des apprenants/participants) seront-ils collectés, et comment seront-ils utilisés (par exemple, à la fin d'une activité d'apprentissage pour guider les activités d'apprentissage futures avec les mêmes étudiants ; à la fin d'un module/d'un cours pour guider des activités d'apprentissage futures avec de nouveaux étudiants, etc.) ?</p>

Conseils pour les praticiens

- Les différences dans les styles d'apprentissage, les niveaux et - dans certains cas (classes multiculturelles) - les différences de culture, auront un impact sur les attitudes et les expériences de l'apprenant et pourront expliquer les différences de progrès, d'attitude et de participation.
- Il existe une multitude de moyens de rendre explicites les méthodes d'enseignement et d'apprentissage que les apprenants peuvent attendre d'un programme/module/cours/activité particulier (par exemple, l'enseignement en face-à-face, l'utilisation de la technologie, l'enseignement individualisé, le travail individuel/en groupe, etc.). Cela permettra de gérer les attentes et d'expliquer pourquoi certaines méthodes et approches ont été sélectionnées (en particulier dans le cas d'outils et de méthodes inhabituels ou innovants).
- De la même manière, les méthodes et les critères d'évaluation devront être explicités.
- Bien que l'indépendance de l'apprenant soit un élément clé de l'apprentissage à ce niveau (enseignement supérieur), les apprenants devront être accompagnés dans l'acquisition d'une plus grande responsabilité/d'un meilleur contrôle de leur apprentissage. Cela implique

également un défi pour les enseignants qui devront renoncer à contrôler une partie du processus d'apprentissage.

- Dans le cas de l'EMILE, il est important de définir des résultats d'apprentissage clairs qui soient validés par les spécialistes du contenu et du langage et qui respectent les politiques de l'établissement.

Remarque : De nouveaux développements dans la matière ou dans la pédagogie (par exemple, une nouvelle approche des résultats d'apprentissage) peuvent requérir une réévaluation des méthodes d'enseignement dites « traditionnelles »... Toutefois, l'innovation peut être mal accueillie par les apprenants qui peuvent être assez « traditionnels » dans leur vision et leurs attentes de l'enseignement au niveau de l'enseignement supérieur. Des supports ou des explications supplémentaires justifiant de vos nouvelles méthodes peuvent contribuer à surmonter les premières réactions négatives.

Exemple d'étude de cas : Formation des enseignants de langue étrangère

L'International students' research conference comme outil de développement des chercheurs professionnels. Université de Lettonie, Faculté d'éducation et de psychologie, Département de formation des enseignants.

Cet extrait d'étude de cas illustre de quelle manière les méthodes d'enseignement innovantes et tournées vers l'apprenant peuvent être utilisées afin de favoriser le développement des compétences de recherche des étudiants.

Une conférence annuelle est organisée par le Département de formation des enseignants durant laquelle les étudiants de troisième année de Lettonie et d'autres pays européens présentent leurs travaux de recherche. La conférence, qui en est à sa septième édition, est destinée à permettre aux futurs enseignants de présenter leurs travaux de recherche au cours de conférences organisées dans le cadre de leur formation, afin de leur donner la confiance et les compétences pour utiliser et appliquer les résultats de leurs recherches lorsqu'ils seront des enseignants qualifiés. Par ailleurs, en plus de contribuer au développement personnel des étudiants en tant que chercheurs professionnels, la conférence renforce également la collaboration entre les établissements de formation en Lettonie et ceux des autres pays européens.

Pour plus d'informations sur la conférence : www.ppf.lu.lv

Lire l'étude de cas en entier : <http://www.lanqua.eu/examples-practice>

Étape 4. Contrôle et évaluation : résultats et retours

Question sur l'assurance qualité : *Comment savoir que ça marche ?*

Certains des domaines à prendre en compte et des questions sur la qualité qui y sont liées sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Domaines à prendre en compte	Questions sur la qualité
Résultats d'apprentissage	Quels étaient les résultats d'apprentissage prévus lors de la définition du plan de formation ? (Quels ont été les résultats réels ?) Les résultats d'apprentissage ont-ils été atteints/les résultats réellement atteints correspondent-ils à ceux qui étaient prévus ? Pour quelles raisons les résultats d'apprentissage ont été atteints/n'ont pas été atteints ? Réfléchissez aux éventuelles raisons lors des différentes étapes de la formation : planification, mise en application, définition des supports, etc.
Retours	Quels sont les retours de la part des apprenants qui ont été collectés (par exemple, les notes d'évaluation obtenues par les apprenants, la présence aux cours, l'engagement vis-à-vis de l'apprentissage, les enquêtes de satisfaction, etc.) ? À quoi vont servir les retours de la part des apprenants (par exemple, modification/révision du cours) ? Quels retours de la part des établissements et systèmes de suivi sont nécessaires ?
Mesures de la qualité	Quels mécanismes et/ou organismes d'assurance qualité formels doivent être impliqués ? Quel est le taux d'employabilité des diplômés et quels sont les métiers qu'ils exercent ? Quelle est votre opinion personnelle sur ce que représente la qualité ? Votre opinion coïncide-t-elle avec des mesures plus formelles ?
Rapports	Qui a besoin de connaître les résultats – parties prenantes internes et externes ? De quelle manière les résultats doivent-ils être communiqués et quel est leur impact (par exemple, inclusion dans des classements, impact sur le recrutement, le financement) ?
Progression	La présence des apprenants/participants a-t-elle été régulière (cours en face-à-face ou en ligne/sessions en dehors des cours) ? Les travaux ont-ils été réalisés et rendus dans les délais impartis ? Sinon, pourquoi ? Existe-t-il des problèmes de connaissances, de compréhension et de compétences qui pourraient avoir un impact sur les résultats d'apprentissage, la participation, etc. ?
Attitudes	Peut-il être démontré que les apprenants sont/ont été motivés et impliqués dans l'activité d'apprentissage (par exemple, font-ils les préparations et participent-ils correctement) ? De bonnes relations se sont-elles établies entre les apprenants et l'enseignant/le formateur, et entre les apprenants eux-mêmes ? Comment les apprenants ont-ils répondu aux méthodes/activités d'apprentissage (semblent-ils travailler/avoir travaillé pour ce groupe) ?
Adaptation	Est-il nécessaire de recourir à du soutien supplémentaire (par exemple, développement de compétences supplémentaires, pratique de la conversation, tâches de révision) ? Les méthodes d'enseignement/d'apprentissage doivent-elles être révisées ou revues (par exemple, avez-vous besoin de procéder à des modifications avant/après la fin de l'activité/du module/etc.) ?

Conseils pour les praticiens

Il existe plusieurs facteurs qui contribuent à l'évaluation d'une activité d'apprentissage ; les résultats des tests ne sont pas forcément un bon indicateur de la qualité de l'apprentissage. Les données qualitatives et quantitatives sont toutes deux nécessaires pour évaluer si les résultats d'apprentissage ont été atteints et si le programme et sa mise en application ont réussi.

Le travail de révision et de réflexion est plus efficace dans le cadre d'une collaboration et d'un dialogue entre les enseignants et les apprenants, entre les enseignants et leurs collègues, et entre les apprenants eux-mêmes.

Remarque : Il doit y avoir, en interne, une cohérence/un alignement clair(e) entre les objectifs de l'enseignement et ceux de l'apprentissage, les méthodes d'enseignement, les tâches et les activités, les supports, et l'évaluation du processus et des produits. Lorsque vous évaluez les résultats, vous devez prendre en compte l'ensemble du système et l'ensemble du processus d'enseignement/d'apprentissage.

Exemple d'étude de cas : l'Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE)**Système de soutien en langue étrangère pour les programmes de Master internationaux (Anglais-moyen), Université de Jyväskylä, Finlande**

Cet extrait d'étude de cas illustre les différentes manières dont l'évaluation peut être utilisée pour guider la planification et réviser un programme d'études.

À l'origine, ce système de soutien a été mis en place à la suite d'une évaluation institutionnelle de l'enseignement de l'anglais (niveau moyen) aux étudiants d'échange, conduite en 2000 par l'Université. Cette évaluation a mis en évidence certains problèmes essentiels rencontrés par les étudiants et le personnel enseignant, et des cours de soutien ont donc été mis en place pour le développement des capacités d'étude, d'écriture, de présentation, de pédagogie et de communication pour les professeurs enseignant l'anglais à des groupes multilingues et multiculturels. Fondé sur les retours de la part des étudiants et des enseignants, le système de soutien fonctionne bien et contribue largement au développement des compétences discursives dont les étudiants font preuve dans leurs devoirs écrits et dans leurs présentations de sujets d'étude. Une évaluation collaborative a également été effectuée par l'Université en 2007 afin de réviser tous les programmes de Master internationaux. Sur la base des résultats obtenus, de nouveaux domaines de développement ont été identifiés et sont actuellement en cours de traitement. Ce genre de travail n'est jamais terminé, mais grâce à une révision systématique, il est possible d'améliorer en permanence la qualité de ces programmes.

Lire l'étude de cas entière : <http://www.lanqua.eu/examples-practice>

Étape 5. Adaptation : modification et révision**Question sur l'assurance qualité : Comment comptez-vous l'améliorer ?**

Certains des domaines à prendre en compte et des questions sur la qualité qui y sont liées sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Domaines à prendre en compte	Questions sur la qualité
Évaluation	<p>Dans quelle mesure trouvez-vous que le programme/l'activité a été respecté(e), ou au contraire que les objectifs que vous aviez fixés n'ont pas été atteints et que des changements sont donc nécessaires ?</p> <p>Quelles parties du programme/de l'activité ont particulièrement bien marché, et comment pourriez-vous vous en servir de modèle pour les autres parties ?</p> <p>Quelles sont les possibilités d'amélioration ?</p> <p>Quels sont les retours (de la part d'étudiants, de pairs, d'agences qualité, etc.) que vous pouvez/devez prendre en compte ?</p>

Révision	<p>Que referiez-vous de manière identique / différemment la prochaine fois ?</p> <p>Quels changements spécifiques souhaitez-vous/devez-vous appliquer à votre cours/module/etc. ?</p> <p>De quelle manière avez-vous l'intention d'introduire ces changements ?</p> <p>Selon vous, quels seront les obstacles que vous allez rencontrer lors de la mise en application des améliorations envisagées, et de quelle manière envisagez-vous de les surmonter ?</p> <p>Quelles sont les autres adaptations qui pourraient être nécessaires (par exemple pour la documentation, les ressources, les supports d'orientation, etc.) ?</p> <p>Quelles mesures concrètes allez-vous appliquer, à la fois au niveau organisationnel/administratif et pédagogique, pour mettre en place ces changements ?</p>
-----------------	--

Conseils pour les praticiens

- L'importance et l'étendue de toute modification et révision de votre enseignement dépendront de la nature et du moment de l'évaluation. À la fin du cycle d'enseignement (cours), vous pouvez choisir de revenir aux principes initiaux (par exemple, réviser votre plan de formation, reconsidérer votre objectif et réviser votre pratique) qui, si nécessaire, peuvent être facilement explicités. Toutefois, les adaptations en cours de cycle sont généralement moindres et non-enregistrées ; il peut donc être utile de conserver des notes ou de tenir un journal d'apprentissage qui contiennent ces processus de qualité essentiels.
- Alors que l'intérêt pour l'impact de l'enseignement est de plus en plus important, il peut être utile de veiller à ce que l'objectif et les résultats de votre enseignement soient clairement énoncés, et donc facilement compréhensibles par les décideurs concernés, mais également par un public plus large qui peut ne pas accorder beaucoup de valeur aux études des langues et aux sujets qui y sont liés.

Le développement professionnel est essentiel pour le maintien et l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Ci-dessous sont présentées quelques stratégies que les enseignants peuvent appliquer pour leur développement professionnel :

- Échanger avec ses collègues (partager des idées)
- Effectuer, entre collègues, des observations réciproques des pratiques de chacun
- Étendre les bonnes pratiques (en interne et en externe)
- Participer à des ateliers de développement professionnel
- Se tenir informé (par exemple sur la matière enseignée, la pédagogie, le contexte et les règlements nationaux/internationaux)
- Appliquer une pratique réflexive

Exemple d'étude de cas : Apprentissage de langues étrangères

Enseignement efficace des langues par le biais des TIC, Université de Leyde, Pays-Bas

Cet extrait d'étude de cas décrit la manière dont de nouvelles méthodes d'enseignement peuvent être introduites de manière progressive au moyen de projets pilotes.

Ce projet collaboratif au Pays-Bas a piloté la mise en place et l'utilisation d'environnements TIC pour l'apprentissage des langues dans six établissements avant d'être entièrement mis en œuvre. Des outils en ligne ont été utilisés pour favoriser l'autonomie de l'apprenant. Les étudiants étaient encouragés à auto-évaluer leurs compétences orales au moyen d'une version en ligne du Portefeuille européen des langues. Il leur a ensuite été demandé de s'entraîner en enregistrant de courts monologues sur des sujets académiques (en utilisant les forums audio ou d'autres outils en ligne), puis de mettre ces enregistrements à la disposition de l'enseignant qui devait ensuite fournir une évaluation écrite. Il a ainsi été constaté, notamment, que les étudiants appréciaient ce type d'entraînement de leurs compétences orales en dehors des heures de cours. Mais tous les enseignants n'ont pas choisi d'intégrer ces exercices dans leur cours de manière permanente car le fait de devoir rendre des évaluations écrites leur prenait trop de temps. Les enseignants qui ont décidé d'utiliser les enregistrements ont généralement choisi de remplacer l'évaluation écrite

individuelle par une évaluation orale générale durant les heures de cours.
À la fin du projet, les environnements et les outils d'apprentissage étaient disponibles pour tous les étudiants sur le site Internet du projet, avec les leçons apprises, des directives, ou encore des "trucs&astuces" à l'attention des enseignants.

Lire l'étude de cas en entier : <http://www.lanqua.eu/examples-practice>

Références

DG Education et Culture (2009) *Guide d'utilisation de l'ECTS*, (2009) Luxembourg : Office des publications officielles de l'Union Européenne, p. 11 accessible à http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf (10 juin 2010)

Association européenne pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (2005). Normes et lignes directrices pour l'assurance de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Helsinki, ENQA.

McAlpine L., Weston C., Beauchamp J., Wiseman C. & Beauchamp C. (1999). ' Building a metacognitive model of reflection' in *Higher Education 37: 105–131*. Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* Londres : Temple Smith

Smith, M. (2001) *donald schon (schön): learning, reflection and change* (accessible à <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm> , dernière édition 2009)

Liste des études de cas utilisées

Contexte : 3 études de cas

http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Language_learning_institutional%20approaches%20to%20QA%20in%20language%20provision.pdf

Pratique réflexive : Université du Danemark du Sud

http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Intercultural_communication_Intercultural%20communication%20adding%20cognitive%20and%20experiential%20dimensions.pdf

Étape 1. Exemple d'étude de cas : Communication interculturelle

Université de Lancaster, Royaume-Uni : projet étudiant interculturel

http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Intercultural%20communication_Cross%20cultural%20project.pdf

Étape 3. Exemple d'étude de cas : Formation des enseignants de langue étrangère

http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Language_teacher_education_International%20students%20research%20conference.pdf

Informations sur la conférence (en letton) : www.ppf.lu.lv

Étape 4. Exemple d'étude de cas : EMILE

http://www.lanqua.eu/sites/default/files/CLIL_Adjunct%20model%20language%20support%20system%20for%20English-medium%20masters.pdf

Étape 5: Exemple d'étude de cas : Apprentissage de langues étrangères

http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Language_learning_effective%20language%20delivery%20through%20ICT.pdf