

*Dans le cadre de la recherche n° 94 a et b/01 subventionnée par le Ministère de l'éducation
Etude du caractère professionnalisant des dispositifs de formation
dans l'enseignement supérieur*

Dispositif n° 7

Le cours de méthodologie des tests du langage, de la parole et de la voix dans la formation de logopèdes

Logopèdes – Acquisition de ressources déclaratives

Auteur du dispositif : *Eric Theunssens*

Auteur de la description : *C. Scheepers*

Etablissement : H.E. de la Ville de Liège

Abstract :

Traditionnellement, le cours intitulé « Méthodologie des tests de la voix, de la parole et du langage » était donné de façon transmissive. Le formateur faisait part de données théoriques relatives à quelques tests jugés importants, le nombre d'étudiants faisant obstacle à l'opportunité pour ceux-ci de s'exercer pratiquement à ces tests. Puis, ce cours a été attribué à un autre formateur, lequel en a profondément réformé la méthodologie. Ainsi, celui-ci repose désormais sur un auto-apprentissage coopératif tandis que des compétences communicationnelles, scripturales et orales, sont mises en jeu. Les étudiants sont invités à s'approprier des savoirs et à les transmettre à leurs condisciples de façon pertinente. L'évaluation est à la fois formative et certificative tandis que des entretiens réflexifs aident les étudiants à s'auto-évaluer. Le dispositif dont nous allons rendre compte tient également de la gageure dans la mesure où il implique quatre-vingts étudiants. Où il se prouve que la professionnalisation peut se concilier avec un nombre élevé d'étudiants...

D COMME DESCRIPTION

Quel est le contexte institutionnel ?

Le dispositif s'intègre dans le cours intitulé « Méthodologie des tests de la voix, de la parole et du langage » (60h) donné en deuxième année dans la formation initiale des futurs logopèdes, formation dispensée dans le Département paramédical de la Haute Ecole de la Ville de Liège.

Quels sont les acteurs impliqués dans le dispositif ?

Le formateur, Eric Theunssens, est à la fois gradué et licencié agrégé en logopédie. En outre, il a exercé durant dix ans la fonction de logopède responsable dans un centre de réadaptation fonctionnelle. De son propre aveu, les choix méthodologiques qui sous-tendent le dispositif s'ancrent clairement dans son parcours professionnel.

Le dispositif s'adresse aux étudiants de deuxième année qui suivent la formation en logopédie. Ils sont au nombre de septante-neuf. La classe présente également d'autres particularités qui méritent d'être mentionnées. Ainsi, la population est très largement féminine (97.5 %). En outre, bon nombre d'étudiants (21 %) sont déjà titulaires d'un diplôme antérieur (DEUG en psychologie, en sciences du langage...) et beaucoup d'entre eux sont de nationalité française (45 %), ces derniers s'étant inscrits dans une institution belge afin d'éviter le phénomène de *numerus clausus* en vigueur dans leur pays.

Quel est l'historique du dispositif ?

Précisons avant tout que le dispositif a été expérimenté dans le cadre du cours intitulé Méthodologie des tests de la voix pendant l'année académique 2001-2002. Puis, ce cours ayant été attribué à une autre formatrice, le formateur a décidé de transposer la même méthodologie dans un cours de troisième année. Pour concevoir le dispositif, le formateur a tout d'abord recueilli les avis d'anciens étudiants qui avaient suivi le même cours avec un autre enseignant. Ces derniers ont déploré l'aspect purement transmissif du cours et auraient souhaité un dispositif qui leur permette de s'approprier davantage les notions vues. De plus, le formateur a dirigé durant dix ans une équipe logopédique dans un centre de réadaptation fonctionnelle. De ce fait, il était régulièrement amené à réaliser des recherches et à en rendre compte au moyen d'un rapport écrit ou d'un exposé oral. Or, il estimait que les formations qu'il avait reçues ne l'avaient nullement préparé à ces exigences. C'est pourquoi il a jugé

important de tenter d'amorcer chez les étudiants l'acquisition de compétences communicationnelles et de compétences liées à la recherche.

A quelles activités les étudiants s'attendent-ils ?

N.B. : Le lecteur trouvera ici un descriptif très succinct des activités menées par les étudiants. Une présentation plus exhaustive figure dans la section suivante, « I comme Inventaire ».

Activité 1 : les étudiants sont invités à réfléchir à propos de deux interrogations : comment aborder l'évaluation logopédique pour que chacun y trouve des réponses concrètes dans sa pratique de stage ? Comment travailler cette matière pour qu'ils participent de manière active à la construction de savoirs et de savoir-faire ? Les étudiants proposent des thèmes qu'ils souhaiteraient travailler de façon plus systématique dans le cadre de ce cours. Chaque groupe doit en effet présenter un rapport écrit et un exposé oral qui rende compte des résultats de ses recherches à propos de la problématique choisie ;

Activité 2 : le groupe-classe se partage en groupes de tailles plus ou moins similaires et choisit un des thèmes proposés. Chaque groupe choisit un responsable qui a pour tâche d'organiser, de partager et de suivre le travail de chacun. Ce responsable est également l'interlocuteur privilégié de l'enseignant. La date de remise du travail écrit est déterminée de manière à ce que chaque groupe ait le temps de clôturer cette activité et la date de présentation orale est déterminée par tirage au sort. Cette activité est proche d'un contexte professionnel dans lequel un responsable de service devient l'interlocuteur privilégié avec la direction générale.

Activité 3 : les étudiants mènent leurs investigations, le responsable du groupe devant rencontrer le formateur lors d'une réunion bimensuelle. Ils rédigent le rapport et préparent l'exposé qui sera fait en classe ;

Activité 4 : les étudiants remettent le rapport au formateur et présentent leur exposé devant leurs condisciples ;

Activité 5 : les étudiants participent à un entretien réflexif mené par le formateur.

I COMME INVENTAIRE

N.B. : Cette section rappelle quelles sont les activités effectuées par les étudiants en y ajoutant des consignes plus détaillées. La visée de cette seconde partie est de fournir des informations relativement précises au formateur qui souhaiterait pouvoir transposer efficacement le dispositif dans son contexte de formation. Pour ce faire, nous avons choisi de reproduire le contrat de formation rédigé par l'enseignant et distribué aux étudiants.

CONTRAT DE FORMATION

Département paramédical
Section logopédie
Année académique 2001-2002

Enseignant : E. THEUNSSSENS
Année d'études : 2ième logopédie
Intitulé du cours : Méthodologie des tests de la voix, de la parole et du langage
Nombre d'heures par semaine : 2 heures

Activités concrètes

- 1) présentation de la problématique aux étudiants
- 2) des thèmes ont été émis par les étudiants et le groupe classe s'est partagé en groupes plus ou moins égaux quant aux nombres afin de travailler le thème émis. Un responsable a été désigné. Il a pour tâche d'organiser, de partager, de suivre le travail afin que les délais soient respectés et que le travail soit complet. Le responsable est également l'interlocuteur avec l'enseignant.
- 3) la date de remise du travail écrit a été décidée de commun accord en fonction du nombre de travaux à présenter oralement au 26/11/2001 et chaque jour de retard concernant la remise du travail écrit entraîne un retrait d'un point par jour de retard.
- 4) les dates de présentation orale ont été tirées au sort. Le temps imparti par présentation orale est de 2 heures.
- 5) entre la présentation de la méthodologie et la remise du travail écrit, les heures de cours sont occupées par la gestion du travail, la disponibilité de l'enseignant, d'Internet.
- 6) une fois toutes les deux semaines, une réunion de plus ou moins 30 minutes est organisée avec les responsables de groupes afin qu'ils présentent l'avancement des travaux et les problématiques rencontrées tant sur le plan du travail que sur l'aspect relationnel. Il est important lors de ces réunions que les prises de décisions soient faites de manière collégiale.
- 7) Afin que chaque membre du groupe classe (étudiants et enseignant) puisse mettre toutes les chances de son côté dans la réalisation de ce dispositif sur la coopération, la présence au cours est obligatoire et un relevé des présences est organisé à chaque cours.

CONTENU

Voici les problématiques qui ont été abordées :

- Analyse de grilles d'observation d'enfants dans le cadre du préscolaire et du dépistage organisé par les centres PMS.

- Analyse des évaluations de la mémoire chez la personne adulte.
- Analyse des évaluations du langage et de ses troubles chez l'enfant et chez l'adulte.
- Analyse des évaluations de l'attention chez l'adulte et chez l'enfant.
- Analyse des évaluations et des observations chez les personnes handicapées mentales adultes.
- Analyse des évaluations du traitement logico-mathématiques chez l'enfant et chez l'adulte.
- Analyse des évaluations de la grapho-motricité.
- Analyse des évaluations de la spatio-temporalité chez l'adulte.
- Analyse des évaluations de l'articulation et des praxies bucco-linguo-faciales.
- Analyse des évaluations dans le cadre de l'autisme
- Analyse des évaluations spécifiques dans le cadre de la gériatrie.
- Analyse des évaluations spécifiques de l'orthographe chez l'adulte.
- Analyse des évaluations des fonctions exécutives

Evaluation

Les étudiants devront être capables :

d'émettre des contenus en fonction de leurs expériences professionnelles vécues en stages.
de gérer une situation de travail en groupe. L'objectif au niveau du groupe est principalement la coopération avec l'aide d'un membre du groupe comme responsable et interlocuteur avec l'enseignant. Ce travail de groupe permet une anticipation professionnelle mais également une notion de gestion de « conflits ».

d'utiliser la bibliothèque, la testothèque, Internet, les contacts avec des professionnels experts...

de réaliser une synthèse écrite sur le thème comprenant une introduction générale, un corps présentant les matériaux découverts et analysés, une fiche de résumé par matériel analysé (afin que ce travail devienne ressource opérationnelle durant la pratique professionnelle), une conclusion et une critique personnelle, une bibliographie.

de réaliser une présentation orale avec une attention particulière au niveau de l'expression orale, de la manière de présenter le matériel, du contact avec l'auditoire. En ce qui concerne les présentations orales, le calendrier est le suivant :

3/12/01 ; 10/12/01 ; 17/12/01 ; 28/01/02 ; 04/02/02 ; 18/02/02 ; 25/02/02 ; 04/03/02 ; 11/03/02 ; 18/03/02 ; 25/03/02 ; 15/04/02 ; 22/04/02 ; 29/04/02 ; 6/05/02 ; 13/05/02

L'évaluation se déroule en plusieurs temps :

Evaluation sommative individuelle du travail écrit : première cote de régime

Evaluation sommative collective du travail écrit (moyenne des cotes individuelles) : deuxième note de régime

Evaluation sommative individuelle de la présentation orale : troisième cote de régime

Evaluation sommative collective de la présentation orale (moyenne des cotes individuelles) : quatrième cote de régime

Evaluation sommative finale sous forme d'examen oral avec explication d'une évaluation tirée au sort.

La cote de régime moyenne des 4 cotes de régime intermédiaires compte pour 25 % des points dans la cote finale. (en seconde session : l'examen compte pour 100 % des points)
Evaluation formative sous forme d'entretien faisant suite aux exposés oraux.

Documents de cours

Le cours se constitue des travaux écrits corrigés des différents groupes et des notes prises lors des présentations orales

Autres informations

Je tiens à remercier chaque étudiant de 2^{ième} année de tenter l'expérience d'un enseignement coopératif. Je souhaite à chacun d'entre vous bonne recherche, bon travail et surtout bonne coopération.

Eric Theunssens

Lors de cette année 2001-2002, les étudiants n'ont pas reçu de grille critériée d'évaluation, ce qui a fait l'objet de critiques de leur part. Dans le cadre de l'accompagnement que nous proposons au formateur, nous avons conçu conjointement une grille critériée d'évaluation que nous reproduisons ci-après :

Grille critériée d'évaluation

Evaluation du processus mis en œuvre par l'étudiant :

Légende : -- = tout à fait insatisfaisant ; - = insatisfaisant ; + = bon ; ++ = très bon

Dimensions envisagées	--	-	+	++	Remarques :
L'étudiant a une bonne méthode de travail.					
L'étudiant s'y prend suffisamment tôt.					
L'étudiant perçoit la difficulté du travail demandé.					
L'étudiant sait utiliser toutes les ressources mises à sa disposition (professeur, bibliothèque, testothèque...).					
L'étudiant est autonome et motivé.					
L'étudiant participe de façon active et constructive au travail de groupe.					

Evaluation du produit fini :

Dimensions envisagées	--	-	+	++	Remarques :
La structure du rapport est conforme aux consignes formulées (introduction, développement avec présentation générale des tests + fiche de résumé par test + critique personnelle du test, conclusion, bibliographie).					
L'introduction :					
Elle énonce la problématique.					
Elle annonce les grandes parties du travail.					
Elle est attrayante.					
La présentation générale des tests :					
La synthèse relative au matériau récolté et analysé est pertinente.					
La démarche mise en œuvre par le groupe pour récolter le matériau est bien explicitée.					
La recherche est exhaustive et porte sur des tests intéressants.					

Dimensions envisagées	--	-	+	++	Remarques :
La fiche de résumé : Son contenu est correct.					
Elle insiste sur les aspects essentiels du test.					
Elle est complète.					
Elle constitue une ressource opérationnelle pour la pratique professionnelle.					
La critique personnelle : Elle est argumentée.					
Les arguments sont nombreux, pertinents, solides, constructifs.					
L'opinion personnelle repose sur une articulation judicieuse des données théoriques et pratiques.					
La conclusion : Elle rappelle les points forts du travail.					
Elle ouvre de nouvelles perspectives.					
La bibliographie : Elle est complète.					
Les références sont correctement notées.					
Aspects linguistiques : Le lexique est pertinent (clair, varié, précis mais sans excès de jargon).					
Les constructions syntaxiques sont correctes.					
L'usage de la ponctuation est correct.					
La morphologie est correcte.					
L'orthographe grammaticale est correcte.					
L'orthographe d'usage est correcte.					
La présentation formelle du travail (mise en page...) est judicieuse.					

Dimensions envisagées	--	-	+	++	Remarques :
FOND :					
Les informations présentées sont correctes et complètes.					
Les réponses formulées par l'étudiant sont correctes et complètes.					
Le discours est cohérent.					
Le discours est adapté au public.					
Les étudiants montrent des indices qui permettent de penser qu'ils ont travaillé et travaillent dans un esprit d'apprentissage coopératif.					
Les étudiants font preuve de compétences métacognitives.					
Les étudiants font preuve d'une certaine réflexion critique par rapport aux problématiques qu'ils abordent lors de leur exposé.					
FORME :					
Le langage verbal est adéquat : lexique, syntaxe, morphologie, voix (débit, volume, fluidité, pauses, intonation, articulation, pose de la voix, souffle, timbre).					
Le langage non-verbal est adéquat : allure générale (maintien, attitude, présentation), gestes (en situation), regard (bon contact visuel, champ visuel large).					
Les supports utilisés (tableau, photocopies, transparents...) sont judicieux.					
La forme de la présentation est adéquate et diversifiée : exposé transmissif, jeu de rôles, interactions avec le public...					

P COMME PROFESSIONNALISANT

Quelles démarches permettent de mettre l'apprenant dans des contextes d'action significants ?

Les intentions visées par le dispositif sont multiples : plonger les étudiants dans un micro-système professionnel de travail en équipe, amorcer chez les apprenants les compétences qui seront mobilisée dans le cadre du TFE, favoriser l'acquisition de compétences communicationnelles... Pour ce faire, le cours repose largement sur le principe d'isomorphisme : une situation professionnelle est recréée, artificiellement il est vrai, au sein de la classe.

Plusieurs situations-problèmes sont proposées aux étudiants : il s'agit de mener des recherches à propos d'une problématique choisie, de concevoir un rapport écrit et de présenter un exposé oral qui rendent compte des résultats des investigations.

L'étudiant est confronté essentiellement à deux situations qu'il rencontrera dans sa vie professionnelle : la planification des séances avec le patient et la communication de résultats de recherches auprès de collègues. Pour autant, plusieurs facettes du métier de logopède semblent travaillées (Paquay, 1994) :

- le logopède comme personne, par les réflexions suscitées sur les aspects plus personnels (prise de parole en public...);
- le logopède comme chercheur, par la recherche de matériel : il s'agit de trouver du matériel permettant d'instrumenter un diagnostic ;
- le logopède comme pédagogue, par l'accent mis sur la communication de résultats de recherche ;
- l'enseignant comme praticien, par l'apprentissage de gestes techniques ;
- l'enseignant comme maître instruit, par l'acquisition des notions théoriques sous-tendant les outils recherchés.

Pour concevoir le dispositif, il est intéressant de noter que le formateur a mobilisé ses souvenirs d'étudiant et son expérience professionnelle.

Quelles démarches permettent de susciter des interactions et de faire réaliser par les étudiants des activités (de production, de communication...)?

Les démarches de communication sous-tendent véritablement le dispositif : elles constituent l'une des compétences essentielles à mobiliser. En outre, des interactions très fortes se jouent lors du travail en équipe et lors des exposés faits en classe.

Quelles démarches permettent d'exploiter des ressources (internes et externes) variées et quelles démarches permettent de mobiliser des acquis ?

On peut penser que les ressources internes des étudiants sont considérablement enrichies. Ainsi, ils apprennent à mener seuls une recherche de documents et ils acquièrent des données relatives à divers tests, qu'il s'agisse de leurs conditions de passation, de leurs fondements théoriques, de leurs limites... De nouveaux savoirs et savoir-faire sont manifestement assimilés.

De plus, les étudiants apprennent à exploiter les ressources externes dont ils peuvent bénéficier, entendons par là le matériel logopédique disponible à la bibliothèque, à la testothèque de l'école et de l'Université, auprès de certains praticiens... Mais nous pensons également au formateur, qui fournit un étayage permanent.

Quelles démarches permettent de travailler la réflexion avant/dans/sur l'action ?

La réflexion anticipatrice : les étudiants sont invités à planifier une séance avec un patient et à en anticiper les effets probables. De plus, le principe d'isomorphisme qui caractérise le dispositif, donne aux étudiants l'opportunité d'anticiper les tâches et les rôles auxquels ils seront susceptibles d'être confrontés dans leur future vie professionnelle.

La réflexion dans l'action : elle est travaillée lorsque les étudiants, quand ils présentent un test lors des exposés, sont invités à faire part simultanément d'observations diverses à propos de ce même test (justification des formulations, dangers inhérents à telle pratique, conditions de passation...).

La réflexion sur l'action : elle intervient lors des entretiens réflexifs menés par le formateur. Les étudiants sont invités à évaluer leur prestation en classe et à formuler des pistes concrètes d'amélioration.

Quelles démarches amènent les étudiants à communiquer et à conceptualiser les savoirs d'action ?

La verbalisation de savoirs tirés de la pratique est travaillée lors de la conception du rapport et lors de l'exposé oral. Ajoutons également que les grilles de lecture théorique permettent de reconceptualiser les situations professionnelles telles que la planification ou la prise en charge des séances.

Quelles démarches sont mises en place à propos de l'évaluation ?

L'évaluation est à la fois formative et certificative. Elle est formative car les interactions permanentes avec le formateur permettent aux étudiants de prendre conscience de leurs progrès, de leurs difficultés. Des feed-backs, nombreux et personnalisés, sont donnés à chacun. Elle est certificative car le rapport et l'exposé oral donnent lieu à une note. Chaque étudiant reçoit une note personnelle pour le travail écrit et pour la présentation orale. Par la suite, une note sera attribuée à l'ensemble du groupe : cette note équivaut à la moyenne des notes individuelles. Le formateur estime que ce système favorise la collaboration interpersonnelle.

Quelles démarches permettent de maximiser l'engagement des étudiants dans les tâches ?

La similitude entre les activités effectuées et les tâches professionnelles est soulignée à maintes reprises par le formateur. De plus, les étudiants doivent relever en équipe un « défi » qui leur est lancé, tout en pouvant compter sur l'étayage du formateur.

R COMME REFERENTS THEORIQUES

- BECKERS Jacqueline, *Amorcer chez les futurs enseignants la construction d'un habitus de praticien réfléchi : l'articulation de quelques dispositifs de formation au paradigme socio-constructiviste*, communication présentée au colloque sur le constructivisme, Genève, septembre 2000.
- CRAHAY Marcel, *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, Bruxelles, De Boeck, 2000.
- Descriptif des cours concernant l'année 2000-2001, éd. par la Haute Ecole de la Ville de Liège, en collaboration avec la Fédération des Ecoles de Logopédie.
- PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Evelyne et PERRENOUD Philippe (éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 1996.

- SCHON Donald A., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques, 1994.
- VERMERSCH Pierre, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994.

O COMME OBSERVATIONS

Ce dispositif fait l'objet d'un accompagnement spécifique dans le cadre même de notre recherche. C'est pourquoi nous pouvons faire état d'observations, de nature et de source différentes. En définitive, trois points de vue ont été sollicités à propos du caractère professionnalisant du dispositif : le point de vue de l'accompagnatrice, le point de vue des étudiants et le point de vue d'autres formateurs impliqués dans la formation de futurs logopèdes.

Le point de vue de l'accompagnatrice

Les démarches entreprises en 2001-2002 :

a) Modalités d'accompagnement :

Il nous faut maintenant évoquer plus concrètement les modalités de l'accompagnement que nous avons mis sur pied. En ce qui nous concerne, nous avons tenté d'accompagner le dispositif en nous référant aux indications méthodologiques formulées par la littérature scientifique et experte. Notre conception de l'accompagnement était donc similaire à celle énoncée, par exemple, par Blin : « La notion d'accompagnement stipule une demande des personnels et le rejet de toute attitude prescriptive d'un savoir-vérité fondé sur une quelconque posture de pouvoir (hiérarchique ou scientifique). Il s'agit, bien au contraire, de concevoir des dispositifs, des démarches et des outils pour aider les professionnels à analyser et comprendre leurs problèmes et les soutenir dans leur recherche de solutions adaptées au contexte local » (Blin, 1997, p. 216). Tout au long de notre démarche, nous avons donc œuvré dans ce sens. L'accompagnement a débuté en réalité avec les premières séances durant lesquelles les étudiants exposaient leur travail. Rappelons que ce dispositif prend cours depuis septembre 2001, nous n'avons donc pas accompagné matériellement la première phase du dispositif.

En accord avec le formateur, nous avons observé la première séance d'exposé oral. Au terme de celle-ci, nous avons conjointement convenu de choisir quatre paramètres d'observation. Eric Theunssens souhaitait en effet savoir si les étudiants s'appropriaient effectivement les compétences que le dispositif visait à développer chez eux. Cette démarche nous a semblé très pertinente dans la mesure où elle rejoint le point de vue de Barbier à ce sujet : « Il convient en

effet de faire une distinction soigneuse entre les dispositifs mis en place qui ont en général comme caractéristique centrale d'affirmer leur intention de transformer dans le même temps le travail et les opérateurs qui y sont engagés, et les sens réellement construits en situation par les sujets impliqués par rapport à leurs itinéraires » (Barbier, 1996, b, p. 82). Il est bien sûr impossible d'évaluer avec une certitude absolue l'acquisition effective de compétences professionnelles de ce type. Pour autant, l'apport d'un regard extérieur est sans doute susceptible de favoriser une plus grande objectivité et une distance critique accrue.

Les quatre paramètres d'observation que nous avons finalement retenus sont les suivants :

Indice 1 : les étudiants développent-ils des compétences en communication orale ? Si oui, dans quelle mesure ?

Indice 2 : au travers des exposés faits en classe, y a-t-il des indices qui permettent de penser que les étudiants ont travaillé et travaillent, dans un esprit d'apprentissage coopératif ?

Indice 3 : les étudiants font-ils preuve de compétences méta-cognitives ? Si oui, dans quelle mesure ?

Indice 4 : les étudiants manifestent-ils une certaine réflexion critique par rapport aux problématiques qu'ils abordent lors de leur exposé ? Si oui, dans quelle mesure ?

Le choix de ces quatre indices a été posé en fonction de l'importance particulière accordée par Eric Theunssens à ces compétences dont il voulait doter les étudiants. Les compétences en communication orale sont tout à fait primordiales dans la profession de logopède, fréquemment amené à prendre la parole dans une équipe de travail ou à rendre compte des résultats d'une recherche lors d'un colloque. Lors de l'observation, il est très vite apparu que les étudiants, bien qu'ayant tous suivi un cours portant sur l'expression orale, présentaient des exposés dont la qualité, de ce point de vue, s'avérait très disparate. Nous avons dès lors fourni au formateur une grille critériée très détaillée permettant de faire prendre conscience aux étudiants de la multiplicité des variables à prendre en compte lors d'une prise de parole en public. L'observation des séances suivantes laisse penser que cette mise au point a pu contribuer à améliorer sensiblement les performances orales des étudiants.

L'accent a également été mis sur l'apprentissage coopératif, les conditions de travail du logopède l'incitent en effet à collaborer régulièrement avec de nombreux intervenants. En concevant le dispositif, Eric Theunssens avait d'ailleurs voulu mettre en pratique des outils méthodologiques évoqués par Crahay (2000). La métacognition, démarche essentielle au transfert et, dès lors, étroitement liée au développement des compétences professionnelles, a paru devoir faire l'objet d'un examen attentif. Enfin, il paraissait également souhaitable que les étudiants fassent preuve d'un certain recul critique en présentant le matériel qu'ils avaient pu collecter.

Nous avons donc pris note des éléments qui, au travers du comportement des étudiants, apparaissaient comme des indicateurs positifs ou négatifs de la maîtrise de chacune de ces compétences. L'approche reste entachée de subjectivité. Cependant, il nous paraissait essentiel d'adopter pour ce type de performance (orale et complexe) une méthodologie réaliste qu'un enseignant du supérieur pourrait exploiter de manière autonome. Dans la pratique, ces quatre paramètres se sont avérés intéressants : ils ont permis d'instrumenter efficacement l'observation des séances et de donner des feedbacks formatifs aux étudiants.

Plusieurs séances de cours ont été observées et analysées au moyen d'une grille d'observation reprenant ces quatre indices.

b) Les premiers résultats :

Nous pouvons avancer que les indicateurs ont tous mis en évidence d'assez grandes disparités caractérisant les performances des étudiants. Ainsi, nous avons pu assister à l'une ou l'autre séance qui manifestaient clairement que les étudiants avaient acquis les compétences visées par le dispositif. Certains étudiants ont organisé des jeux de rôles, en lieu et place d'un exposé transmissif, et tout en faisant passer le test à un étudiant volontaire, adressaient au public des commentaires visant à justifier tantôt la formulation d'une question, tantôt le ton de la voix... Ce type de présentation démontrait clairement que la métacognition, la formalisation des savoirs et le recul critique avaient fait l'objet d'un apprentissage particulièrement réussi.

Les disparités que nous évoquons, reflètent peut-être, dans une certaine mesure, l'engagement, plus ou moins fort, des étudiants dans la tâche. Ainsi, si, comme nous l'avons vu précédemment, certains étudiants se sont fortement impliqués dans le dispositif, d'autres se sont contentés d'un investissement très sommaire, ce qui a fortement altéré la qualité du processus d'apprentissage mis en œuvre et la qualité du produit final, à savoir, la synthèse écrite et l'exposé oral. Ces étudiants ont fait preuve de peu d'originalité dans la présentation des exposés, les recherches documentaires étaient peu exhaustives tandis que la collaboration entre les membres du groupe ne laissait pas présager d'apprentissage coopératif particulièrement fructueux. Le travail à fournir s'apparentait plus à un « pensum » qu'à une occasion d'apprentissages nouveaux et enrichissants. Bien sûr, ces conclusions, sommaires et parcellaires, devraient être affinées.

Abordons à présent le rôle de l'entretien réflexif qui suit la prestation de chaque groupe. L'observation nous permet de conclure, toujours provisoirement, que beaucoup d'étudiants pointent d'emblée d'eux-mêmes les aspects les plus positifs ou les plus critiquables de leur exposé. En outre, ils vont jusqu'à proposer des solutions concrètes pour pallier leurs lacunes.

Nous avons donc observé la façon dont l'entretien était animé par le formateur et la façon dont les étudiants y participaient. Dans un premier temps, le formateur demande aux étudiants de « dire, à chaud, comment ils avaient vécu l'exposé ». Progressivement, le formateur invite alors les étudiants à passer de l'évocation du « ressenti » à l'évocation d'éléments plus techniques et relatifs à la prise de parole en public ou à la gestion générale de la séance. On pourrait donc dire que le formateur passe de ce que Vermersch appelle la « verbalisation du vécu émotionnel » (1994, p. 36) et la « verbalisation du vécu sensoriel » (p. 38) à la « verbalisation du vécu de la pensée » (p. 39) et à la « verbalisation du vécu de l'action » (p. 41). Toutes les questions étaient formulées en terme de « Comment ? » et non en terme de « Pourquoi ? ». Les étudiants ne pouvaient donc se réfugier dans de stériles auto-justifications mais étaient amenés à prendre une « prise de parole incarnée » (Vermersch, 1994, p. 60). Vermersch différencie ainsi la « position de parole formelle » et la « position de parole impliquée ou incarnée » (1994, p. 56). Lorsque l'individu prend une position de parole formelle, il ne se réfère pas au contexte sur lequel porte l'entretien mais il exprime plutôt des savoirs. Dans le second cas de figure, le sujet fait allusion à l'expérience concrète, une véritable réflexion sur l'action peut alors s'engager (Schön, 1994). L'observation des

entretiens laisse à penser que la position de parole des étudiants était impliquée. La suite et la fin de l'entretien était dévolue à la recherche de solutions permettant de pallier les lacunes éventuellement observées. Il nous faut également préciser que ces entretiens réflexifs, conduits par Eric Theunssens, semblaient donc se dérouler selon les recommandations formulées par Schön (1994) ou Vermersch (1994) sans que le formateur n'ait lu aucun des ces ouvrages... L'accompagnement a dès lors également permis de lui communiquer des référents théoriques susceptibles d'étayer davantage la pratique.

c) Des aménagements souhaitables :

L'observation instrumentée des séances a permis de mettre en évidence trois aspects du dispositif qui semblent un peu plus problématiques, chacun de ces aspects pouvant faire l'objet d'aménagements. Voici les propositions d'aménagements auxquelles nous avons finalement abouti. Un premier objectif était de concevoir une grille critériée d'évaluation des compétences, grille qui serait communiquée aux étudiants en début de cours. Cette grille répond essentiellement à une double visée : clarifier le contrat didactique et favoriser l'apprentissage autonome et responsable. La grille en question figure dans la section « inventaire ». Nous voulions également nous assurer que les compétences orales fassent l'objet d'un apprentissage spécifique. Pour ce faire, l'idée est venue de planifier des séances de cours à ce sujet en début de dispositif. Quant à l'apprentissage coopératif, il va de soi qu'il ne suffit pas de faire travailler les étudiants par groupe pour qu'ils fassent preuve d'une démarche réellement collaborative. Un enseignement spécifique doit être consacré à cette problématique. Nous insistons sur le fait que ces aspects résultent d'une négociation entre le formateur et l'accompagnatrice et que les démarches d'ajustement seront entreprises conjointement.

Les démarches entreprises en 2002-2003 :

Eric Theunssens s'est vu retirer le cours qui faisait l'objet de l'accompagnement au profit d'une autre formatrice qui l'avait sollicité. En revanche, le cours intitulé Etude, évaluation, prévention des troubles logopédiques et pratiques logopédiques, cours de troisième année, a été attribué au co-chercheur. Celui-ci a décidé d'y appliquer une démarche similaire à celle qui avait été exploitée dans le cadre du cours de Méthodologie des tests. L'accompagnement porte donc sur ce cours. Il nous faut souligner un avantage non négligeable de ce choix : cela nous permet d'accompagner le même groupe d'étudiants tout au long des deux années de recherche, ce qui confère à nos investigations un caractère longitudinal. L'accompagnement consiste essentiellement en un dispositif de formation qui précède les travaux de groupes en tant que tels.

Dans un premier temps, nous avons procédé à la lecture de plusieurs référents théoriques (Crahay, Laferrière, Vellas...) susceptibles de fonder conceptuellement notre dispositif. Conjointement avec le co-chercheur, nous avons alors planifié le dispositif de formation. Celui-ci s'est échelonné en six séances de cours, d'octobre à décembre. Une difficulté majeure résidait dans le grand nombre d'étudiants : ils étaient en effet au nombre de septante. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de scinder la classe en deux groupes, chacun d'eux étant animé par l'un de nous.

Nous avons consacré les premiers cours à l'apprentissage coopératif et aux compétences orales⁵. Pour ce faire, nous avons tout d'abord proposé à quelques étudiants d'effectuer un jeu de rôles, celui-ci étant analysé par le reste de participants au moyen de grilles d'observation très détaillées. Voici les six paramètres qui ont été retenus :

- le nombre d'interactions entre participants ;
- les coupures de parole ;
- les reformulations ;
- les fonctions exercées par les participants ;
- le langage verbal et non-verbal des participants ;
- le profil dominant des participants.

Une réflexion a donc pu être amorcée à propos du mode d'intervention en réunion, à propos du contenu des interventions... Chacun a pu réfléchir à son propre fonctionnement dans une réunion et cette explicitation a donné à chacun l'opportunité d'identifier en quoi son comportement pouvait évoluer. Le jeu de rôles a en outre permis d'amorcer une réflexion commune sur l'expérience d'apprentissage coopératif que les étudiants avaient vécue l'an dernier. Cette expérience a unanimement été perçue comme traumatisante⁶ et source de multiples conflits. La perspective de réitérer la démarche n'a pas suscité d'enthousiasme, loin s'en faut... Nous avons alors tenté d'aider les étudiants à verbaliser en quoi l'apprentissage coopératif pouvait comporter des atouts mais aussi des difficultés. Pour chaque difficulté citée, nous avons tenté d'envisager un ou plusieurs moyens susceptibles de la contourner. Nous avons également réfléchi aux démarches à mettre en place pour entamer ou achever une réunion. Une réflexion sur les désaccords dans le groupe a été amorcée : sont-ils bénéfiques ? Comment les résoudre concrètement ? Enfin, les étudiants ont énoncé des critères qui leur permettraient de s'auto-évaluer en tentant d'apprécier la pertinence de leurs interventions dans les travaux de groupe.

La seconde partie du dispositif a été consacrée à l'écriture de comptes rendus de réunions. Les étudiants ont donc été invités à analyser des exemples authentiques de comptes rendus de réunions dans un service logopédique : ils ont ainsi pu dégager les spécificités discursives de ce type d'écrit. Un jeu de rôles a de nouveau été mis en place : les observateurs ont pu prendre des notes au vol, ce qui leur a permis de constituer un premier compte rendu. Les comptes rendus ainsi élaborés ont été lus et évalués de façon formative, au moyen d'une grille détaillée, par la chercheuse. Un feed-back précis a donc été communiqué aux étudiants.

Enfin, dans le prolongement des démarches entreprises l'an dernier, nous avons procédé à l'observation de nouvelles séances de cours animée par les étudiants.

Que dire des effets de notre dispositif d'accompagnement ? Celui-ci a suscité des réactions très vives chez les étudiants, visiblement hostiles à toute forme d'apprentissage coopératif. Au lieu des les aider à travailler de façon coopérative, nous nous demandons dans quelle mesure nous n'avons pas, purement et simplement, renforcé leurs appréhensions. Les étudiants semblent envisager l'apprentissage sous un mode purement individualiste, leur vision de la profession paraissant d'ailleurs assez peu réaliste. Ainsi, certains vont même jusqu'à

5 Un compte rendu plus détaillé des activités proposées figurera dans le rapport final.

6 Au vu des propos échangés, ce terme ne semble pas excessif.

affirmer : « Travailler en groupes à l'école, c'est artificiel et ça ne sert à rien. De toutes façons, certains vont devenir indépendants. Les autres n'auront pas de problèmes : dans le monde professionnel, chacun fait son travail et est motivé puisqu'il y a un salaire à la fin du mois ». Dans le cadre limité de notre intervention, nous n'avons pas pu lutter contre ces représentations et il semble bien que les stages actifs n'y aient pas contribué davantage, les étudiants arguant du fait qu'un stage, « ça reste artificiel ».

Si les résultats du dispositif de formation sont plus que décevants, ils nous ont néanmoins permis d'établir un constat assez précis sur les carences dont semblent souffrir les étudiants de ce département. A la suite d'échanges informels avec d'autres formateurs du département, il semble bien qu'ils aient eux aussi pris conscience du mode de fonctionnement privilégié de ces étudiants pour qui une formation professionnalisante équivaldrait à une suite de cours transmissifs. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé, conjointement avec le co-chercheur, de tenter de mettre sur pied une réunion qui rassemblerait des formateurs émanant des différents départements de la Haute Ecole. Nous pensions ainsi leur expliquer quelles démarches ont été entreprises dans le cadre de la recherche et quel bilan provisoire nous en tirons. L'objectif était de susciter une réflexion collégiale et d'amorcer des synergies entre les différents départements, synergies qui pouvaient déboucher sur des initiatives pédagogiques communes. La directrice-présidente de la Haute Ecole a d'emblée marqué son accord et quelques formateurs ont fait connaître leur vif intérêt pour une démarche de ce type. Mais la réunion n'a pu être organisée en raison de conflits et d'enjeux internes au sein du Collège de direction, conflits et enjeux tout à fait indépendants de notre recherche.

Le point de vue des étudiants

a) Aspects méthodologiques

Toujours dans le cadre de la recherche, il nous a semblé judicieux de recueillir l'avis des étudiants sur le caractère professionnalisant du dispositif dans lequel ils sont impliqués. C'est pourquoi nous avons construit à leur intention un questionnaire portant sur cette dimension. Mais d'autres problématiques ont été abordées par le biais de ce questionnaire. En effet, nous avons également tenté de dégager les représentations que les étudiants se sont forgées au sujet de la formation visée et au sujet de l'ensemble de leur formation. Les réponses obtenues étaient croisées avec les données biographiques dont nous disposons. Précisons également que la plupart des questions étaient ouvertes, puisque nous nous proposons d'obtenir des représentations. La passation du questionnaire s'est effectuée en décembre 2001, c'est-à-dire à la moitié de l'année académique, le dispositif étant en cours. En définitive, deux questions étaient adressées aux étudiants : « Estimez-vous que le dispositif mis en place dans le cadre du cours « 1.7 Méthodologie des tests » contribue à vous professionnaliser ?, les étudiants devant répondre par « oui » ou « non ». Ensuite, les étudiants étaient invités à justifier leur réponse.

b) Principaux résultats :

Dispositif professionnalisant ?	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Oui	36	64,3 %
Non	5	8,9 %
Oui et non	14	26,8 %

Il s'avère donc que 64,3 % des étudiants considèrent ce dispositif comme professionnalisant. Les justifications invoquées portent essentiellement sur l'acquisition de savoir-être, au travers de l'apprentissage coopératif et de savoir-faire, grâce au travail de recherche documentaire et grâce à l'exposé oral fait en classe. Les justifications avancées rendent assez bien compte du caractère intégré des activités à visée professionnalisante.

De manière générale, les avis sont fortement nuancés, comme en témoigne cette déclaration : « Oui car il permet de voir de nouveaux tests. Non car ce sont des élèves qui cherchent les tests et les analysent, on peut retrouver des erreurs. On n'a pas d'exercices pratiques. On ne voit pas les tests en profondeur ». Cette crainte d'erreurs qui seraient présentes dans les exposés est récurrente dans les propos tenus par les étudiants : « Ca nous apprend à faire des recherches par nous-mêmes, à synthétiser un gros test en deux, trois pages, à être clair tout de même lors de la synthèse. La présentation orale nous permet de nous habituer à parler devant de nombreuses personnes, à parler devant des personnes avec lesquelles on ne parle pas souvent ou on serait un peu plus gêné. Un inconvénient c'est qu'on n'est pas non plus certain que les infos qu'on nous diffuse soient correctes à 100 %. Chaque personne peut interpréter un test à sa façon ». La verbalisation des savoirs est également pointée. D'autres témoignent d'une vive impatience : « On attend trop longtemps avant d'aborder certains tests dont on aurait dû avoir connaissance avant de commencer nos stages. On n'a pas tout de suite eu les clés en main pour analyser complètement une pathologie ». Un autre déplore : « (...) Nous recevons trop d'informations en même temps. Un exposé oral ne permet pas de connaître un test. On a besoin de pratiquer ».

Très souvent, ce sont des difficultés liées à la gestion des travaux de groupe qui sont énoncées : « Ce cours nous permet de nous prendre en charge et de faire des démarches dans un but précis (comme dans une rééducation). Il faut tout de même dire que nous sommes toujours à l'école et que, comme dans tous les travaux de groupe, certains font le travail des autres ». Cette déclaration pose le problème de l'acquisition par TOUS des compétences visées par le dispositif et de la répartition des tâches. Parfois, c'est la nature même du travail de groupe qui semble dénaturée : « Oui et non. D'un côté, il permet un dialogue et une collaboration avec les membres du groupe. Mais faute de temps pour s'organiser ensemble, c'est parfois davantage une mise en commun de travaux individuels qu'un échange vrai. La collaboration entre les membres du groupe en vue de réaliser un travail commun est une bonne idée mais cela prend beaucoup de temps et nécessite de gros efforts pour l'organisation et parfois la gestion des petits désaccords entre les membres du groupe ». Sont soulignés la lourdeur du dispositif et les problèmes interpersonnels. Un autre ajoute : « (...) D'un autre côté, il semblerait que le but de chaque étudiant est de réussir individuellement et, finalement, de ne pas porter suffisamment d'attention à la vie de groupe ». Ici, ce sont les stratégies individualistes de réussite qui sont dénoncées. De façon intéressante, un étudiant précise :

« (...) Travailler en groupe, ce n'est pas quelque chose d'inné, c'est un procédé à acquérir et c'est parfois plus difficile qu'on ne le pense ».

D'autres avis sont plus nettement positifs. Ici, c'est la démarche de recherche qui est mise en évidence : « (...) Nous cherchons également nos tests, ce qui est important aussi : quand nous aurons notre diplôme, il n'y aura plus personne pour nous donner les cours. Nous devons chercher seuls la réponse à nos questions ». Manifestement, cet étudiant semble avoir apprécié d'avoir « appris à apprendre ». Un autre évoque les entretiens réflexifs : « Le fait d'être critiqué chacun à son tour en petit comité avec le prof permet de voir ensemble ce qui a été et ce qui n'a pas été en guise de leçon pour la prochaine fois ». Cet avis témoigne d'un souhait d'apprentissage véritable et non de basses stratégies visant à obtenir une note satisfaisante. L'opinion qui suit est plus mitigée : « Ce cours permet de nous responsabiliser et de voir ce que peut donner un travail de collaboration mais je ne pense pas qu'il nous professionnalise vraiment, peut-être donne-t-il quelques notions mais ce n'est pas une situation vraiment concrète ». Insistons sur le fait qu'il s'agit d'une amorce à la professionnalisation, et de rien d'autre, et que les situations scolaires, si elles tendent à mimer les situations professionnelles, restent souvent, il est vrai, entachées d'une certaine artificialité.

En revanche, deux déclarations dénotent une vision de la professionnalisation qui diffère fortement de celle qui sous-tend le cours tel qu'il est organisé : « Je trouve que les tests ne sont pas forcément utiles tous les jours, je pense que la présentation en exposé ne présente pas grand intérêt, j'aurais préféré avoir les photocopiés, quelques explications puis mettre en pratique le test en classe avec des mises en situation ». Un autre point de vue du même ordre : « Mais en résumé, je trouve qu'il n'y a rien de tel que le cours où l'on prend note de l'information reçue par le professeur ». Un travail préalable sur les conceptions de la professionnalisation semble s'imposer...

Point de vue du formateur

Ce genre de dispositif est grand consommateur de temps et d'énergie pour les étudiants. Il ne faudrait pas, je crois, multiplier inutilement ce genre de démarche. D'autre part, nous avons été confronté de manière très forte à la difficulté d'accès à l'information scientifique.

Synthèse par le formateur des observations portant sur les prestations des étudiants

Le choix de ces quatre indices repose sur quatre compétences que je jugeais essentielles :

Indice 1 : les étudiants développent-ils des compétences en communication orale ? Si oui, dans quelle mesure ? Ces compétences en communication orale sont tout à fait primordiales dans la profession de logopède, fréquemment amené à prendre la parole dans une équipe de travail ou à rendre compte des résultats d'une recherche lors d'un colloque. Lors de l'observation de cet indice au cours de l'année, il est vite apparu que les étudiants, bien

qu'ayant suivi un cours sur la maîtrise de la langue orale et écrite en première année, présentaient des exposés oraux dont la qualité s'avérait très disparate. Comme aménagement, nous proposerons aux étudiants à l'avenir une grille détaillée permettant de faire prendre conscience à ces derniers de la multiplicité des variables à prendre en compte lors d'une prise de parole en public.

Indice 2 : au travers des exposés faits en classe, y a-t-il des indices qui permettent de penser que les étudiants ont travaillé et travaillent, dans un esprit d'apprentissage coopératif ? Les conditions de travail du logopède l'incitent en effet à collaborer régulièrement avec de nombreux intervenants. En concevant le dispositif, le formateur avait d'ailleurs voulu mettre en pratique des outils méthodologiques évoqués par Crahay (2000). Ici également, nous avons pu constater une grande disparité entre les étudiants et entre les différents groupes. Certains étudiants montraient une réelle coopération par des présentations sous forme de jeux de rôle, de mise en situation pratique, de simulation, d'enregistrements vidéo ; d'autres par contre ne montraient que le fruit d'une retransmission d'un savoir acquis personnellement sans lien entre les différentes parties de l'exposé.

Indice 3 : les étudiants font-ils preuve de compétences méta-cognitives ? Si oui, dans quelle mesure ? Ici également certains étudiants ou groupes d'étudiants mettaient en évidence une démarche méta-cognitive claire et bien construite, par contre d'autres ne l'évoquaient même pas.

Indice 4 : les étudiants manifestent-ils une certaine réflexion critique par rapport aux problématiques qu'ils abordent lors de leur exposé ? Si oui, dans quelle mesure ? Ici également, nous notons une grande disparité entre les étudiants et entre les différents groupes. Cet indice de réflexion semble très corrélé à l'indice précédent sur la méta-cognition. Les étudiants qui développaient l'indice 3 développaient également l'indice 4.

Les disparités que j'ai évoquées reflètent l'engagement plus ou moins fort des étudiants dans la tâche. Certains étudiants se sont fortement impliqués dans l'activité tandis que d'autres se sont contentés d'un investissement minimum. Cela a fortement altéré la qualité du processus d'apprentissage mis en œuvre et le produit final, à savoir la synthèse écrite et l'exposé oral. De plus, j'ai constaté que les étudiants qui présentaient les exposés plus tardivement dans l'année, ne tiraient pas forcément les enseignements utiles et nécessaires à leur situation.

S COMME SYSTEME

Le dispositif n'est pas véritablement articulé à d'autres cours ou activités mis en place dans l'institution. D'après le formateur, les autres cours reposent sur une méthodologie essentiellement transmissive, le dispositif jouit donc d'une place à part dans le cursus de formation.

ANNEXE 1 : descriptif du cours

Voici le descriptif concernant ce cours de méthodologie des tests (version 2000-2001) :

« Ce cours est axé sur une démarche d'évaluation au sens large complétée par une méthodologie des tests. Il s'agit de donner aux étudiants les outils de base et de leur apprendre les démarches permettant d'aboutir à des bilans langagiers analytiques qui dégagent les potentialités et les déficits des sujets concernés que ce soit lors d'un premier bilan ou lors d'un bilan d'évolution. Les aspects quantitatifs et qualitatifs de l'évaluation sont pris en compte. La démarche diagnostique doit permettre de déterminer les objectifs de la prise en charge à court et à moyen terme et d'élaborer un projet thérapeutique précis, inscrit dans le temps et sujet à réajustement. Des modèles de bilans seront donnés et analysés (...)

Au-delà d'une maîtrise technique, les enjeux éthiques, sociaux, économiques de l'évaluation sont également mis en évidence. Dans sa partie pratique, des travaux dirigés de manipulation de matériels, des jeux de rôles, des exercices de passation et de correction d'épreuves, des analyses de bilans et des fiches de synthèse sont réalisés. »

ANNEXE 2 : projet pédagogique, social et culturel

La Haute Ecole de la ville de Liège a édité un projet pédagogique, social et culturel. Ce projet s'inscrit dans la Description des moyens mis en œuvre pour intégrer les objectifs généraux de l'enseignement supérieur visés à l'article 5 du décret du 5 août 1995.

« L'enseignement dispensé par la Haute Ecole de la Ville de Liège poursuit lesdits objectifs, à savoir : la préparation à la citoyenneté responsable, l'épanouissement de l'étudiant par sa responsabilisation et la formation à la vie socio-économique.

Droits et devoirs constituent les deux pôles d'une citoyenneté responsable par laquelle chacun peut s'épanouir dans le respect de l'autre et s'insérer dans la société et dans la vie professionnelle. C'est donc l'ensemble de la Communauté éducative qui doit veiller à la poursuite de ces objectifs à tous les niveaux d'études et dans toutes les disciplines. Il s'agit de créer une véritable culture démocratique de la Haute Ecole sur base d'une information constante et d'une pratique permanente. De ce point de vue, l'information d'origine interne ou externe, systématique et régulière, sa circulation, son accès, sa qualité, constituent des préalables obligatoires.

La Haute Ecole se devra d'y ménager un accès aisé et donc démocratique en privilégiant les démarches actives.

Dans ces conditions, la formation devra surtout viser à apprendre à apprendre, en développant l'esprit d'analyse et de critique qui permet de dégager l'essentiel de l'accessoire, le pertinent de l'inapproprié.

Les cours qui, par leur contenu ou leurs thèmes, relèvent de la citoyenneté responsable devront participer d'un programme conçu et pratiqué après une concertation interdisciplinaire.

Les organes de gestion et de consultation de la Haute Ecole devront, du point de vue de la pratique, respecter les exigences prévues par le décret en organisant une véritable participation de tous les acteurs. En outre, les étudiants de deuxième et de troisième année seront invités à informer leurs successeurs, à les assister dans leurs démarches internes et externes (accueil, organisation propre à la Haute Ecole, recherche de stages...)

La Haute Ecole s'efforcera également de s'ouvrir sur le monde extérieur en favorisant les échanges, en accueillant des invités extérieurs et en programmant des visites en dehors de l'Etablissement.

Si la plupart du temps, ces contacts s'inscriront dans le cadre des disciplines enseignées en relation avec la vie professionnelle et son environnement social, les préoccupations culturelles, au sens strict, ne seront pas négligées.

De manière générale, les étudiants seront encouragés à participer aux multiples activités que la Ville de Liège, Pouvoir organisateur de la Haute Ecole, offre aux citoyens.

La pratique, déjà courante pour les stages, d'organisation de contacts réguliers avec le monde économique, social, éducatif et culturel, devra être fondée et développée dans les premières années d'études.

Ainsi pourront également se développer, en dehors et au sein de la Haute Ecole, des activités régulières accordées à la finalité des études poursuivies. Seront encouragées toutes les initiatives qui, progressivement et en toute autonomie, reproduisent les conditions réelles de la profession. Au cours de ces activités s'affirmera la préoccupation constante de traduire les acquis scientifiques en applications concrètes, directes ou indirectes.

Enfin, dans le respect d'une organisation sérieuse mais souple des études, la Haute Ecole se voudra un lieu de rencontres, de dialogues et d'échanges auxquels pourront participer tous et chacun ainsi que les invités extérieurs dans un esprit de discipline librement consentie.

Profil de fonction du logopède

Les logopèdes ont comme fonction de susciter, de faciliter, de rétablir, de contrôler chez un patient (enfant – adulte – vieillard) les fonctions langagières d'expression, de compréhension et de communication en vue de lui permettre une intégration optimale dans son entourage et dans la société, ainsi qu'un développement personnel harmonieux.

Ils exercent leur action sur les plans du dépistage, de la prévention et du traitement.

En tant que thérapeute de la communication, ils sont amenés à dialoguer avec différents spécialistes : principalement avec les médecins ORL, psychiatres, neurologues, pédiatres,

infirmiers spécialisés, audioprothésistes, éducateurs, assistants sociaux, psychologues et kinésithérapeutes.

Leurs cadres professionnels sont diversifiés : clientèle privée, écoles, homes, centre de guidance, de réadaptation, de santé mentale, milieux hospitaliers,...

Ils participent au sein d'équipes multidisciplinaires et en collaboration avec des unions professionnelles à la recherche-action.

Objectifs de formation

1° Objectifs de spécialisation

Faire acquérir une compétence de niveau supérieur, compétence relative aux actes logopédiques :

- de prévention
- d'évaluation
- de traitement
- d'étude scientifique des troubles de la communication humaine

Donner des référents théoriques rigoureux dans le domaine des sciences fondamentales et biomédicales, des sciences humaines et sociales et des sciences professionnelles ainsi que les moyens de les interioriser et de les exploiter fonctionnellement dans une pratique logopédique.

Permettre d'intervenir de manière spécifique au sein d'équipes multidisciplinaires dans les différents cadres professionnels.

Faciliter la prise de conscience et l'appropriation des différentes dimensions de la profession :

- Relationnelle
- Thérapeutiques et techniques
- Sociales et culturelles
- Ethiques

Permettre l'adaptation constante aux besoins actuels et futurs de la profession et des soins de santé ainsi que la participation à la recherche-action en logopédie.

Promouvoir le développement du futur thérapeute dans le sens de l'épanouissement personnel, de l'autonomie et de la responsabilisation.

Construire avec l'étudiant une identité professionnelle ouverte à chacun, soucieuse du respect de la personne et de la défense de la profession.

2° Objectifs de généralisation

- Faire prendre conscience et/ou transformer les représentations personnelles antérieures.
- Faire acquérir et/ou appliquer des stratégies cognitives :
- D'apprentissage : mémorisation, planification, intégration,...
- D'autorégulations motivationnelles et gestionnelles,
- Faire acquérir des stratégies métacognitives par rapport
- Aux personnes (fonctionnement cognitif intra et interindividuel),
- Aux tâches (natures des informations à traiter, exigences,...)
- Aux stratégies (inductive, déductive, divergente,...)

- Faire acquérir des ressources internes démultiplicatrices : savoir-lire, consulter des ouvrages de références,...

Principe pédagogique de référence

- Principe d'intégration
- Principe d'isomorphisme
- Principe de l'expérimentation réfléchie
- Principe de différenciation et de personnalisation
- Principe de récurrence
- Principe de participation

La première année du graduat en logopédie est axée sur l'apprentissage de concepts de base dans les sciences fondamentales, biomédicales, humaines et professionnelles ainsi que sur l'appréhension du champ d'action et des modes de fonctionnement du logopède.

La formation vise à installer dès le départ chez l'étudiant une attitude professionnelle positive et une motivation pour le métier.

Elle vise également à mettre en place chez celui-ci des méthodes d'apprentissage efficaces et à assurer la maîtrise de la langue orale et écrite.

Des stages d'observation et des exercices cliniques guident l'étudiant dans l'observation du fonctionnement global et du fonctionnement langagier de l'enfant, le familiarisant avec le milieu professionnel et le préparent aux stages de travail effectif des années suivantes.

La deuxième année donne aux étudiants des connaissances et des techniques relatives à des pathologies spécifiques ainsi que les référents théoriques multidisciplinaires qui doivent les encadrer.

C'est également une année où les étudiants sont sensibilisés à l'analyse et à la rédaction de documents professionnels, à la recherche en sciences humaines, à une réflexion constructive et critique vis-à-vis des démarches diagnostiques et rééducatives.

Des stages et des ateliers professionnels qui préparent et complètent ceux-ci forment les étudiants au niveau savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-dire professionnels.

La troisième année est celle de l'appropriation et de l'exploitation fonctionnelle des connaissances ainsi que celle de l'intégration des différentes facettes du métier : logopède praticien, logopède en formation, logopède en construction de son identité professionnelle.

Allier rigueur théorique et créativité, travail en équipe et responsabilité, esprit critique et respect de la personne demande à l'étudiant un comportement volontaire, citoyen et autonome.

Le mémoire présenté en fin de formation permet au futur logopède de réaliser une synthèse personnelle dans un domaine qui le motive spécialement.

Ce travail de recherche appliquée est conçu comme une épreuve intégrée mettant en évidence les capacités de l'étudiant à explorer scientifiquement un savoir spécifique, à mettre cet approfondissement au service de la personne en difficulté de communication et enfin, par ce biais à cerner avec toutes les nuances nécessaires son proche métier. »

ANNEXE 3 : Grille horaire du graduat en Logopédie au sein de la Haute Ecole de la Ville de Liège

	1e	2e	3e
Sciences professionnelles – sciences du langage : 1080 heures			
Déontologie et éthique			15
Linguistique et esthétique de la langue	30		
Psycholinguistique – Neurolinguistique		60	
Phonétique et orthophonie	45		
Origine et développement du langage	30		
Etude et perfect. de la voix, de l'articulation, de la parole et du langage	45		
Méthodologie des tests de la voix, de la parole et du langage	60	60	15
Etude, évaluation, prévention et traitement des troubles logopédiques et pratiques logopédiques	60		30
Troubles du langage oral et de la communication		45	30
Interventions précoces dans les pathologies du langage		45	
Troubles du langage écrit	45	30	30
Troubles de l'articulation et de la parole	45	30	
Troubles de la voix			60
Troubles de l'audition et de l'équilibre		30	
Rééducation des pathologies du langage chez l'adulte	30		
Troubles sensorimoteurs, psychomoteurs, cognitifs et autres entravant la communication		30	30
Rééducation des dyscalculies		45	
Psychomotricité	30		
Technologie appliquée à la logopédie		15	
Expression corporelle, relaxation et rythmique		30	
Initiation à la recherche en sciences professionnelle			30
Sciences fondamentales et biomédicales : 270 heures			
Anatomie et physiologie générales – biologie	45		
Anatomie, physiologie et pathologie des organes de l'audition et de l'équilibre	45	30	
Neurologie y compris neuropédiatrie		30	
Psychopathologie et psychiatrie		15	30
Gérontologie et gériatrie			15
Physique en rapport avec la voix, la parole et l'audition	30		
Audiologie et audiométrie		15	
Orthodontie		15	

Sciences humaines et sciences sociales : 255 heures			
Eléments de philosophie, d'anthropologie et de sociologie		30	
Psychologie générale, génétique et cognitive	45		
Psychologie de la personnalité, du malade et du handicapé		30	30
Pédagogie générale et spéciale	30		
Méthodologie des tests d'intelligence		15	
Eléments de droit relatif à la logopédie	15		
Statistique et utilisation de logiciels	30		
Psychologie clinique et pratique de l'entretien			30
Activités d'intégration professionnelle : 930 heures			
Stages		195	405
Stages d'observation	90		
Séminaires accompagnant les stages	30	30	60
Exercices de maîtrise de la langue française	60	30	
Exercices d'initiation à la langue des signes	30		
Total exprimé en heures : 2535 heures	870	855	810