



Les dispositifs de soutien à la langue française écrite dans le département des sciences logopédiques de la Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet : quelle efficacité ? Le point de vue des étudiants

Laurence Demanet
Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet
Département des Sciences logopédiques

Résumé

Dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone, nombreux sont les enseignants et les chercheurs à se poser la question de l'efficacité des dispositifs pédagogiques d'aide à la réussite. Mais la plupart des travaux de recherche sur cette thématique ont été effectués en milieu universitaire. Cet article présente les résultats d'une étude exploratoire menée dans le département des sciences logopédiques de la Haute École Provinciale de Hainaut – Condorcet. Cette recherche avait pour objectif d'analyser l'efficacité des aides mises en place pour soutenir l'enseignement de la langue française écrite au cours de la première année de bachelier et ce, par le biais de questionnaires distribués aux étudiants. À l'issue de cette enquête, il apparaît que les étudiants interrogés n'ont pas participé au tutorat ni aux séances de remédiation. Les diverses stratégies de soutien pratiquées au sein des activités d'apprentissage dédiées à l'enseignement de la langue écrite sont jugées efficaces dans leur ensemble, mais ces quelques observations doivent être nuancées, au vu du faible échantillon et du profil des étudiants volontaires ayant participé à notre enquête.

Mots-clés : Formation professionnalisante, logopédie, compétences linguistiques, aides à la réussite

Introduction

Comme le stipule l'article 2.1. du code éthique et déontologique pour la profession de logopède, la gestion de l'écriture et de l'expression orale sont des conditions incontournables d'accès au métier. La profession implique, en effet, la rédaction de rapports écrits à destination de professionnels de la santé, la prise en charge de patients avec des difficultés langagières (orales et écrites), la transmission orale claire et adéquate d'informations aux patients eux-mêmes ou aux parents, et ce, dans le but de leur expliquer leurs faiblesses/forces ou celles de leur enfant. De surcroît, comme toute profession, la logopédie véhicule un lexique spécifique, en partie partagé avec d'autres professions (para)médicales, et au sein duquel certains mots comportent des particularités orthographiques.

Certains étudiants entament leurs études supérieures et présentent des difficultés à respecter les contraintes linguistiques d'ordre grammatical et/ou orthographique. Pour ces raisons, et afin de permettre à chaque étudiant d'avoir les compétences requises pour exercer son métier, plusieurs activités d'apprentissage (A.A.) spécifiquement dédiées à l'enseignement de la langue écrite sont proposées tout au long du cursus au sein du département des sciences logopédiques. Au sein de ces A.A., plusieurs techniques ou stratégies d'aide sont utilisées avec les étudiants. En dehors de ces A.A., d'autres aides sont également proposées, telles que le tutorat ou des séances de remédiation. Malgré ces dispositifs de soutien, les enseignants constatent un taux d'échec important aux évaluations de la langue française écrite (LFE). Certains étudiants de Fin de Cycle du Bachelier (FCB) retardent parfois même leur diplomation en raison de la persistance d'échecs à ces évaluations, dans leurs rapports de stage ou dans leur Travail de Fin d'Études.

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre recherche exploratoire. Car, tout comme le soulignent Malki *et al.* (2024), si les études autour de la langue écrite dans l'enseignement supérieur universitaire foisonnent, plus rares sont celles qui sont menées en hautes écoles. De surcroît, encore plus rares sont celles menées spécifiquement dans le champ de la logopédie en Belgique francophone.

Après un éclairage théorique sur notre conception de la maîtrise de la langue ainsi que sur les dispositifs d'accompagnement reconnus par la recherche, nous décrirons les aides déployées au sein du département des sciences logopédiques de la Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet (HEPHC) pour favoriser l'assimilation de LFE au cours de la première année de bachelier. Ensuite, après avoir décrit la méthodologie de collecte de données, nous analyserons les résultats qui émergent de l'enquête menée auprès de quelques étudiants.

1. Cadrage théorique

La « langue française » n'est pas envisagée de la même manière selon les chercheurs et les disciplines.

Selon Boyer *et al.*, (2018, p. 5), la langue française inclut :

1) la composante linguistique, qui regroupe des objets de l'oral que l'on peut associer à la phonétique, à la phonologie et au paraverbal (par exemple, le débit, l'articulation ou la portée de la voix), à la morphosyntaxe et à la lexicologie ; 2) la composante discursive, qui comporte des objets qui touchent le contenu et la progression des énoncés produits lors de prises de parole (par exemple, l'organisation du discours et la présence ou non d'un fil conducteur) ; et 3) la composante communicative qui est composée d'objets qui sont liés à la situation de communication (comme les interactions ou le choix d'un registre de langue) et au non-verbal.

Nous pouvons noter que la définition de Boyer *et al.* (2018) n'inclut pas la langue « écrite ». Parallèlement au terme de « langue française », a émergé le terme « littéracie » (ou *littératie* selon les auteurs) au sein de la littérature scientifique. Mais les définitions de ce terme, notamment proposées respectivement par Lafontaine *et al.* (2016, cités par Garnier *et al.*, 2015) et par Scheepers (2010, cité par Garnier *et al.*, 2015) font apparaître des différences notables. Le terme « maîtrise » est lui-même également sujet à de nombreux débats. Les propos de Scheepers et Delneste (2021) sur cette problématique sont éclairants :

Les recherches conduites dans le champ de la pédagogie et de la psychologie de l'éducation n'explicitent que très peu ce que recouvre le concept fourre-tout de maîtrise de la langue. Faut-il entendre par là la capacité à répondre valablement à un QCM orthographique et décontextualisé ? Ou celle de se former à et par l'écrit pour brouillonner, (se) penser, apprendre, dialoguer, problématiser [...] ? (p. 48).

À la notion de « maîtrise », certains chercheurs, tels que Crahay (2019), Garnier *et al.* (2015) et Scheepers (2021) y préfèrent celle « d'acculturation ». Face à ces divergences terminologiques et/ou conceptuelles, les décisions quant aux dimensions de la langue à étudier dans l'enseignement supérieur sont intimement liées au profil professionnel. Selon Crahay (2019), produire des écrits nécessite un ensemble d'opérations, parmi lesquelles des opérations linguistiques (maîtrise de l'orthographe et de la grammaire) et des opérations « cognitivo-discursives » impliquant, notamment, l'aptitude à sélectionner les informations importantes à exprimer et à (re)formuler des idées, c'est-à-dire articuler adéquatement les informations entre elles. Sans nier l'importance capitale de la dimension réflexive ou cognitivo-discursive impliquée dans la production des écrits, la dimension linguistique apparaît donc tout aussi essentielle, et ce, notamment pour la réussite des études en logopédie, comme nous l'avons déjà évoqué. C'est sur la base de ce point de vue que s'est ancrée notre étude.

Concernant les recherches à propos de l'efficacité des dispositifs pédagogiques, Mouhib (2019) fait le constat de nombreux échecs et abandons au sein de l'enseignement supérieur belge francophone, et ce, en dépit des dispositifs d'aide à la réussite pourtant mis en place. Dans la même lignée, Crahay (2019) constate un taux de participation extrêmement faible des étudiants aux activités pédagogiques

de soutien proposées. Face à ce constat, Massart *et al.* (2022) tentent d'apporter un élément de réponse :

Si un individu a la croyance que ses capacités sont gravées dans la pierre (état d'esprit fixe) (Dweck, 2010, p. 11) c'est-à-dire qu'il reçoit au départ une quantité fixe d'intelligence, alors il sera animé par la volonté de « faire ses preuves », de démontrer son intelligence. Dans ce cas, l'effort est perçu comme le témoignage d'un manque d'intelligence. Dès lors, l'individu renoncerait à cet effort selon la logique d'une poursuite de buts de performance orientés vers l'évitement d'une démonstration de son incompetence. Par contre, s'il partage la croyance que l'intelligence peut être développée, c'est-à-dire que chacun est doté d'une capacité qui peut être augmentée par l'effort (état d'esprit de développement), alors prouver sa capacité, faire la démonstration de son intelligence est moins important qu'apprendre. Dès lors, selon la logique des buts de maîtrise, l'individu s'engagerait plus spontanément dans des activités pour développer son apprentissage et progresser. (p. 5)

Jacquet *et al.* (2014) apportent d'autres éléments de réponse. Selon ces auteurs, les étudiants doivent prendre conscience de leur niveau initial de compétences ainsi que du niveau d'exigence de la formation. Ils expliquent que le fait d'être conscient de ses compétences (de ses forces et de ses faiblesses) est un élément fondamental pour bénéficier des outils de soutien et accepter de mettre en place des stratégies destinées à pallier ses lacunes. Dans la même conception que Jacquet *et al.* (2014), selon Dupont *et al.* (2015), la métacognition constitue un prédicteur de la réussite dans l'enseignement supérieur. Mais ils rajoutent que la réussite dépend d'autres facteurs, parmi lesquels les caractéristiques d'entrée de l'étudiant, son adaptabilité et le contexte éducatif dans lequel il évolue. Les propos de Jacquet *et al.* (2014) et Dupont *et al.* (2015) sont également partagés par Bournaud et Pamphile (2022) :

Or, si les dispositifs pédagogiques visent à améliorer la réussite, cette dernière dépend de nombreux autres facteurs : contexte d'études, connaissances initiales, pratiques d'étude, modalités de contrôles des connaissances (Berthaud, 2017 ; Michaut et Romainville, 2012 ; Paivandi, 2015). [...]. Ainsi, des indicateurs permettant de mesurer des changements chez les apprenants doivent également être proposés. Enfin, les indicateurs doivent fournir des pistes d'amélioration du dispositif en termes d'équité pédagogique et d'efficience. (p. 6)

De son côté, Mouhib (2019) aborde la notion d'accompagnement intégré en concluant que les dispositifs d'aide à la réussite sont mieux perçus s'ils sont intégrés au programme de l'étudiant, de manière complètement dépendante aux autres activités d'apprentissage. Pour Crahay (2019), il est essentiel de rendre l'étudiant acteur de sa réussite, et ce, notamment par la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques qui permettent à l'étudiant de percevoir l'intérêt de maîtriser un certain rapport à la langue (écrite ou orale) pour s'inscrire dans son futur métier.

Pour clore cet état de l'art, il nous semble incontournable d'évoquer cette recherche plus récente, HElangue, menée auprès des hautes écoles membres du Pôle Académique de Bruxelles. Des étudiants, des enseignants mais aussi des professionnels ont été interrogés autour des pratiques langagières écrites des étudiants. Selon Malki et al. (2024), « bon nombre de dispositifs échouent faute d'avoir suffisamment cerné les obstacles réels sur lesquels butent les étudiants, les pratiques prescrites et effectives, les représentations des multiples acteurs mis en jeu » (p. 114). En outre, ils mettent en avant le sentiment de compétence élevé des étudiants vis-à-vis de leur maîtrise de la langue française. Les étudiants semblent, par ailleurs, conscients de la nécessité de savoir lire et écrire adéquatement pour leur futur métier. De leur côté, les enseignants interrogés estiment devoir être exigeants envers la maîtrise de la langue et estiment que les étudiants ont tendance à fournir les efforts juste nécessaires pour obtenir la moyenne

2. Les dispositifs de soutien mis en place à la HEPHC au cours de la première année de bachelier

S'agissant de la 1^{ère} année du bachelier, au centre de notre attention pour cette étude, plusieurs dispositifs sont mis en place au sein du département des sciences logopédiques de la HEPHC pour accompagner chaque étudiant vers la MLF : les entretiens-conseils, deux A.A. centrées sur la LFE, le tutorat et les remédiations. Les entretiens-conseils sont obligatoires pour tous les étudiants mais cette activité pédagogique est purement formative. Les deux A.A. sont obligatoires et certificatives. Le tutorat et les remédiations sont facultatifs.

2.1. Les entretiens-conseils

Quelques jours après la rentrée académique, des binômes d'enseignants rencontrent individuellement chaque étudiant au cours d'entretiens individuels de 15 à 20 minutes. Concrètement, chaque étudiant doit se présenter brièvement, lire et écrire un petit texte. Le but de ces entretiens est de conscientiser l'étudiant qui entreprend des études en logopédie de ses éventuelles faiblesses sur le plan de l'articulation, de la fluidité de la parole, de la syntaxe du langage oral, de la fluidité de la lecture à voix haute, et enfin, sur le plan de l'orthographe (lexicale et grammaticale). A l'issue de cet entretien, un feed-back lui est fourni.

2.2. Dispositifs pédagogiques intégrés au sein de l'activité d'apprentissage du 1^{er} quadrimestre spécifiquement dédiée à l'enseignement de la LFE

L'A.A. du premier quadrimestre (12h) (re)voit l'orthographe des mots du Vocabulaire Orthographique de Base (VOB), aborde l'orthographe de certains mots propres au lexique logopédique, revoit les fondements de l'analyse grammaticale (natures et fonctions des mots), les règles de conjugaison (verbes réguliers et irréguliers, à tous les modes et tous les temps) et les règles d'orthographe grammaticale (accord sujet-verbe, règles d'accord des participes passés).

À ces fins, la « réflexion parlée anticipée » et le « dialogue pédagogique » (techniques issues de la Gestion Mentale) font partie des stratégies utilisées pour réfléchir et justifier son orthographe. Ces stratégies sont pratiquées afin de rendre l'étudiant acteur de ses apprentissages. Différentes mises en situation sont proposées afin d'accompagner l'étudiant dans la découverte de son propre profil pédagogique. Le dialogue pédagogique est utilisé afin de susciter des découvertes, des partages de fonctionnements différents entre les étudiants. Les étudiants sont donc amenés à réfléchir sur leur orthographe et celle des autres, à identifier les erreurs orthographiques d'autrui, les corriger et les justifier. Sur la base des faiblesses relevées, l'étudiant est amené à créer son propre référentiel dont il peut disposer lors de l'examen. En outre, des exercices sont proposés sur leur plateforme pédagogique et de nombreux liens internet sont suggérés (parmi lesquels le projet Voltaire), et sont accessibles gratuitement.

2.3. Dispositifs pédagogiques utilisés lors de l'activité d'apprentissage du 2^e quadrimestre spécifiquement dédiée à l'enseignement de la LFE

L'A.A. du second quadrimestre (24h) est dans la continuité de l'A.A. du premier quadrimestre. Les étudiants poursuivent leur découverte de la Gestion Mentale, toujours dans le but de leur permettre de prendre conscience de leurs mécanismes d'apprentissage et plus particulièrement des « gestes de mémorisation et de réflexion » lorsqu'ils écrivent. Entre outre, par le biais d'ateliers de groupe (regroupant des duos ou trios), l'étudiant est amené à endosser soit le rôle de l'apprenant, soit le rôle du thérapeute. Afin de faire sens, des liens sont donc établis avec la future profession de logopède : « en tant que rééducateur, comment accompagner l'enfant qui est face à moi dans son apprentissage de la lecture/écriture ? »

Ainsi, les deux A.A. manipulent diverses stratégies « métacognitives » parmi lesquelles les ateliers de groupe, la réflexion parlée anticipée avec le dialogue pédagogique, les gestes mentaux, les dictées avec auto-correction et les dictées avec correction par un pair. Ces stratégies sont dispensées par des enseignants titulaires d'un diplôme en logopédie formés en gestion mentale. De cette manière, les

apprentissages sont ancrés dans le projet de formation des étudiants, avec des outils spécifiques à la rééducation logopédique qui font leurs preuves avec les patients. Peu d'activités sont proposées en « frontal », et ce, afin de laisser les étudiants avancer à leur rythme et profiter des réflexions de leurs pairs. Cette méthodologie de travail permet une individualisation des apprentissages avec l'appropriation des notions et leur organisation dans un fichier référentiel destiné à devenir un outil pour les futures rééducations en tant que logopèdes.

2.4. Les activités de remédiation et le tutorat

Le département des sciences logopédiques de la HEPHC propose également un soutien via du tutorat par des étudiants ainsi que de la remédiation par des enseignants. Comme déjà mentionné, le tutorat et la remédiation ne sont pas des activités obligatoires. Les heures de remédiation dédiées à la LFE sont en lien direct avec les deux A.A. citées précédemment afin d'ancrer les notions abordées.

Face à l'ensemble des dispositifs décrits ci-dessus, la question de leur efficacité respective s'est imposée. Pour répondre à notre questionnement, une recherche exploratoire a été menée auprès des étudiants ayant suivi une première année de cours, et ce, afin de récolter leurs avis.

3. Méthodologie

3.1. Le contexte de la recherche

Le temps et les moyens pour se consacrer à la recherche étant restreints, il est apparu plus raisonnable de commencer par un dispositif méthodologique permettant de récolter les données par le biais de questionnaires anonymes. Nous pensons que cette procédure était plus adaptée en termes d'objectivité des réponses. Interroger ses propres étudiants par le biais d'entretiens semi-dirigés (individuels ou groupes de discussion) aurait vraisemblablement mené à des réponses subjectives. De plus, par ce mode de diffusion, nous nous attendions également à un taux plus élevé de participants.

Afin d'évaluer l'efficacité des dispositifs mis en place au sein du département des sciences logopédiques, nous avons envisagé une enquête scindée en deux phases.

La première phase avait pour objectifs de :

- ◆ Dresser, pour les étudiants de début de cycle de bachelier (DCB), une image partielle de leurs représentations de la langue, de leur rapport à l'écriture et du niveau de conscience de leurs propres compétences en langue française ;
- ◆ Objectiver le niveau réel des compétences linguistiques par le biais d'une dictée ;
- ◆ Juger de l'adéquation entre ces représentations et le niveau réel de compétences.

Pour cette première étape, un questionnaire a été distribué aux étudiants DCB en septembre 2019. Les résultats de l'enquête sont disponibles dans Peto et Demanet (2022).

La seconde phase avait pour objectif d'interroger les mêmes étudiants afin de :

- ◆ Comparer l'évolution de leurs représentations après une année de cursus ;
- ◆ Interroger ces étudiants sur l'efficacité des dispositifs mis en place dans leur département ;
- ◆ Entendre leurs propositions d'amélioration.

Cette recherche a malheureusement été bouleversée par la pandémie liée au Covid-19, ainsi que par l'abandon de la plupart des étudiants entre les deux phases de l'étude. Ce sont les résultats de cette seconde enquête qui font l'objet du présent article.

3.2. Questions de recherche

À travers cette seconde enquête, nous avons souhaité répondre aux questions suivantes : Quelles perceptions ont les étudiants vis-à-vis de leurs compétences en langue écrite ? Les moyens mis en œuvre au cours de la première année du bachelier assurent-ils la réussite des deux A.A. ? Parmi les dispositifs de soutien mis en place, lesquels sont-ils ressentis comme étant efficaces par les étudiants ? Quel est le taux de participation aux séances de remédiation et aux tutorats ? Quelles pistes d'amélioration proposent les étudiants pour davantage les accompagner ?

3.3. Modalités de recueil des données

Selon Salmon *et al.* (2009), l'exploitation des questions fermées est plus aisée mais elle limite l'apport d'informations, notamment qualitatives. L'analyse du contenu de questions ouvertes est énergivore et un questionnaire trop long risque de démotiver les répondants. Nous avons donc opté pour une enquête (cf. annexe I) intégrant à la fois des questions ouvertes et des questions fermées. Le questionnaire a été relu au préalable par nos collègues (enseignants préoccupés par la pratique de la langue chez les étudiants). Un appel à volontaires a été annoncé en septembre 2020 via la plateforme pédagogique et a été relayé de vive voix au cours d'une activité d'apprentissage. Le questionnaire a été distribué lors de cette même activité d'apprentissage puis a été rendu disponible plusieurs semaines sur la plateforme. Il nous semble important de notifier que cette recherche n'a pas été menée par l'une des deux enseignantes dispensant les A.A. dédiées à la LFE.

3.4. Participants

Dans la même lignée de l'étude princeps de Peto et Demanet (2022), les critères de sélection de la population suivants ont été choisis :

- ◆ Avoir effectué toute sa scolarité en français
- ◆ Être âgé entre 19 et 25 ans
- ◆ Avoir suivi une première année de logopédie à St-Ghislain
- ◆ Ne pas avoir eu de suivi logopédique pour des difficultés de lecture ou d'orthographe, ni des difficultés pour prononcer les mots ou pour apprendre à parler
- ◆ Ne pas avoir d'activité professionnelle en parallèle
- ◆ Suivre les cours à temps plein

Les tableaux 1 et 2 offrent un aperçu des étudiants ayant participé à l'étude de manière volontaire et anonyme. Au total, vingt et un étudiants ont accepté de participer à notre étude sur cent trente-deux étudiants inscrits en milieu de cycle de bachelier (MCB).

Malheureusement, seuls cinq étudiants interrogés lors de la première phase ont répondu au second questionnaire. Nous avons donc dû nous résoudre à élargir l'appel à de nouveaux étudiants volontaires, sans pouvoir répondre à l'un de nos objectifs princeps de mettre en lien les résultats issus de la première enquête avec ceux issus de cette seconde enquête.

Tableau 1. *Données descriptives des participants*

Nombre de participants volontaires	21
Nombre d'étudiants ayant participé à la première phase de la recherche	5
Âge moyen (écart-type)	M : 20,57 (1,62) [Étendue : 18 – 25]
Ratio sexe	20 filles/1 garçon
Nombre de participants ayant doublé pendant leurs études primaires ou secondaires	2
Nombre de participants ayant entamé d'autres études supérieures	10
Nombre de participants dont le père est d'origine belge	11
Nombre de participants dont la mère est d'origine belge	13

Aux données du tableau 1, ajoutons que, parmi les étudiants interrogés, seuls deux d'entre eux ont effectué des études secondaires dans l'enseignement technique. Tous les autres ont suivi leurs études dans l'enseignement général.

Tableau 2. Répartition des étudiants sur la base du diplôme le plus élevé obtenu par leurs parents

	Père	Mère
Primaire	--	--
Secondaire inférieur	2	--
Secondaire supérieur	4	3
Bachelier	9	11
Master	6	6
Doctorat	--	1

Le tableau 2 indique que la majorité des étudiants ayant participé à l'enquête a des parents dont le diplôme le plus élevé est celui du bachelier.

4. Analyse descriptive

Au vu du nombre limité de participants, seule une analyse qualitative des réponses à l'enquête fut possible. Les sous-points de cette section tentent d'apporter des éléments de réponses à chacune de nos questions de recherche (cf. point 3.2.).

4.1. Que signifie « Maîtriser la langue française » ?

Lorsqu'il est demandé aux étudiants de définir ce que représente pour eux « la maîtrise de la langue française », la plupart incluent les dimensions orales et écrites de la langue. À titre d'illustration, nous reprenons ci-dessous les propos recueillis auprès de deux étudiants :

- (1) « La maîtrise de la langue correspond, selon moi, à la capacité à s'exprimer correctement à l'oral comme à l'écrit et à avoir une orthographe la plus irréprochable possible ».
- (2) « Maîtriser la langue française c'est avoir une orthographe quasiment impeccable ainsi qu'une bonne maîtrise du langage oral ».

Tous les étudiants interrogés sont conscients de la valeur de la langue dans leur parcours académique et dans leur métier futur. À titre d'illustration, voici les assertions de quelques étudiants face à l'importance de la langue française dans leur cursus :

- (1) « Pour moi, si l'on ne maîtrise pas la langue française, on ne va nulle part. C'est extrêmement important de savoir écrire correctement. Elle représente

l'avenir. À l'heure d'aujourd'hui, et surtout à cause des réseaux sociaux, les jeunes ne savent plus écrire et ils ne s'en rendent même pas compte ».

- (2) « Je pense que l'orthographe et le fait de communiquer correctement sont des choses primordiales dans n'importe quelle profession : pour être pris au sérieux mais surtout pour montrer notre professionnalisme grâce à des rédactions sans fautes et un langage approprié installant une certaine confiance ».
- (3) « Pour moi, les logopèdes sont des thérapeutes qui rééduquent la langue française. Cela me paraît important, pour la rééduquer, d'en avoir une maîtrise irréprochable ! Avoir une bonne orthographe, une bonne élocution, une bonne maîtrise morphosyntaxique et pouvoir jongler avec les structures morphologiques me paraît indispensable ».
- (4) « La maîtrise de la langue est une nécessité pour ce métier. Elle réside en le fait de ne pas faire de fautes d'orthographe, pas d'erreurs de conjugaison, pas d'erreurs grammaticales ou syntaxiques. De plus, savoir bien s'exprimer à l'oral dans un langage convenable fait partie de la maîtrise de la langue ».

4.2. Profil des étudiants vis-à-vis de la maîtrise de la langue française (MLF)

Six étudiants (Ro, La, Ana, Ma, Te, Lou) se distinguent clairement des autres (cf. tableau 3). En effet, ces étudiants estimaient ne pas maîtriser la langue française avant d'entamer leurs études en logopédie. Ce sentiment s'est modifié uniquement pour La et Ana.

Tableau 3. Profil des étudiants vis-à-vis de la MLF

Participants	Sentiment de maîtrise de la langue en début de DCB	Sentiment de maîtrise de la langue après au moins un an de cursus	Nombre de passations de l'épreuve certificative du Q1	Validation de l'épreuve du Q1	Nombre de passations de l'épreuve certificative du Q2	Validation de l'épreuve du Q2
Ro	N	N	6	N	5	O
La	N	O	3	N	1	O
Ana	N	O	3	O	1	O
Ma	N	N	3	N	3	N
Te	N	N	1	O	5	O
Lou	N	N	5	N	5	O
Fa	O	O	2	O	2	O
Lu	O	O	1	O	1	O
Fi	O	O	1	O	1	O
<i>Lo</i>	<i>O</i>	<i>N</i>	<i>6</i>	<i>N</i>	<i>3</i>	<i>O</i>
Aud	O	O	1	O	1	O
Em	O	O	1	O	1	O
Ly	O	O	1	O	1	O
Ar	O	O	2	O	2	O
An	O	O	1	O	1	O
Cla	O	O	2	O	1	O
Glo	O	O	2	O	2	O

Aur	O	O	1	O	1	O
Clo	O	O	2	O	2	O
Jo	O	O	1	O	1	O
Lau	O	O	1	O	1	O

(N = Non ; O = Oui)

À l'exception de l'étudiant Te, ces cinq étudiants sont également ceux qui ont dû représenter l'épreuve certificative du premier quadrimestre (Q1) le plus grand nombre de fois (entre 3 et 6 reprises). Quatre d'entre eux n'ont d'ailleurs toujours pas validé cette épreuve au moment de l'étude. Ces étudiants expriment être toujours en difficulté au niveau des accords du participe passé, de l'analyse grammaticale (analyse des natures et fonctions) et la conjugaison.

Paradoxalement, l'étudiant Te est un étudiant qui valide ses deux épreuves du premier coup, mais qui conserve pourtant un sentiment de non maîtrise de sa langue. Nous remarquons que l'étudiant Lo, qui estimait maîtriser la langue avant d'entamer ses études, a changé d'avis après une année académique. Probablement en raison du nombre élevé d'échecs à l'épreuve certificative du Q1, épreuve toujours non validée.

Ainsi, tous les autres étudiants interrogés ont démarré leur première année de bachelier avec un sentiment de maîtrise, sentiment conforté par la réussite de leurs deux épreuves certificatives. L'épreuve certificative du second quadrimestre (Q2) a pu être validée par vingt étudiants. À l'exception de l'étudiant Te et de l'étudiant Lo, il apparaît donc que les étudiants interrogés ont une conscience adéquate de leurs compétences au début de leur cursus en logopédie. Or, pour rappel, selon Jacquet *et al.* (2014) et Bournaud *et al.* (2022), il s'agit d'un des éléments fondamentaux pour bénéficier des outils de soutien.

Nous avons également souhaité récolter l'avis des étudiants vis-à-vis de la sévérité des examens de la LFE. Comme nous le voyons dans le tableau 4 ci-dessous, l'évaluation certificative du premier quadrimestre est jugée trop exigeante par huit étudiants sur vingt et un étudiants.

Tableau 4. Représentation des étudiants (sur une échelle de 1 à 4) concernant la sévérité des examens

L'examen est trop exigeant	Intitulé de l'A.A. : Perfectionnement du langage écrit : notions de base (Q1)	Intitulé de l'A.A. : Perfectionnement du langage écrit : approfondissement (Q2)
Pas du tout d'accord	9	12
Plutôt pas d'accord	4	6
Plutôt d'accord	7	3
Tout à fait d'accord	1	--

4.3. Jugement d'efficacité des dispositifs pédagogiques mis en place au sein des deux A.A. obligatoires

Le questionnaire s'est concentré sur le jugement de l'efficacité de cinq techniques pratiquées au cours des deux activités d'apprentissage spécifiquement centrées sur l'enseignement de la LFE. Pour en évaluer l'efficacité, nous avons opté pour des questions fermées (oui/non) et avons demandé aux étudiants de justifier leurs réponses. Notons que certains étudiants n'ont pas répondu à toutes les questions ou ne nous ont apporté aucune justification.

Tableau 5. Répartition des réponses des étudiants interrogés en termes d'efficacité/inefficacité des dispositifs de soutien à la langue française

Dispositifs pédagogiques	Efficacité du dispositif	Inefficacité du dispositif
Les ateliers de groupe	16	4
Réflexion parlée anticipée couplée au dialogue pédagogique	16	4
Gestes mentaux	14	6
Correction de la dictée par un pair	11	7
Correction de la dictée par l'étudiant lui-même	15	5

Comme l'indique le tableau 5, la dictée corrigée par un pair ainsi que les gestes mentaux semblent moins convenir aux étudiants interrogés. Notons que les gestes mentaux sont surtout jugés inefficaces pour quatre des cinq étudiants (La, Ana, Ma, Lou) ayant effectué les deux épreuves certificatives à de nombreuses reprises et ayant démarré leurs études en logopédie avec un sentiment de non maîtrise de la langue. Par ailleurs, si l'on se réfère au tableau 3, les jugements positifs des étudiants pourraient être biaisés par le fait que quatorze étudiants ayant participé à notre enquête n'avaient vraisemblablement pas réellement besoin de soutien, compte tenu de leur sentiment de MLF au départ de leurs études et compte tenu de leur réussite aux deux épreuves certificatives. S'engager dans le cursus logopédique sous-entend une maîtrise orthographique minimale. La maîtrise de la langue maternelle fait partie, en effet, des conditions sine qua non pour entreprendre ce type d'études et cette information est clairement diffusée lors des Journées Portes Ouvertes.

À titre d'illustration, nous partageons certains verbatims d'étudiants vis-à-vis de l'in/efficacité des dispositifs :

- ◆ Jugement d'in/efficacité des ateliers de groupe :
 - (1) « Voir comment les autres personnes fonctionnent au niveau du langage écrit m'a permis de parfois adapter ma façon de penser/réfléchir et ainsi mieux assimiler les règles ».
 - (2) « Ça permet de mettre en commun nos idées sur l'orthographe et de profiter des explications des autres sur une règle qui nous est inconnue ou non comprise ».
 - (3) « On apprend toujours mieux les choses, on les retient mieux quand on est en groupe. Ceux qui ont compris peuvent expliquer ».
 - (4) « Nous pouvons partager nos avis ».
 - (5) « Cela permettait de s'entraider et de mettre en évidence certaines difficultés auxquelles on n'aurait pas pensé ».
 - (6) « Concernant les natures et les fonctions, j'appréciais le fait que mon groupe puisse me refaire un rappel de ces notions ».
 - (7) « Au-delà du langage écrit, cette activité permettait de s'intégrer mais également d'apprendre en visionnant la façon de fonctionner, de réfléchir de chacun ».

- ◆ Jugement d'in/efficacité de la réflexion parlée anticipée avec dialogue pédagogique
 - (1) « C'est une super méthode que j'ai découverte. Elle pourra être utilisée en prise en charge ! De plus, cela permet de retenir beaucoup plus facilement les particularités orthographiques ».
 - (2) « Utiliser la réflexion parlée anticipée a été très bénéfique pour moi car je me suis rendu compte que j'écrivais plutôt par « automatisation » et que j'en avais un peu oublié les règles ».
 - (3) « Oui car cela nous aide à évoquer lorsque l'on écrit, et ça nous sera également utile lors de la rééducation de difficultés en langage écrit ».
 - (4) « Le fait de parler à voix haute m'a aidée ».
 - (5) « Personnellement, ayant des difficultés concernant les automatisations pour les règles orthographiques, la réflexion parlée anticipée me force à me poser des questions spontanément lorsque j'écris ».
 - (6) « Elle permet de scinder les différentes étapes de notre raisonnement et de pouvoir donc les expliquer à nos futurs patients ».
 - (7) « Personnellement le fait de parler et d'écrire m'embrouille encore plus ».

- ◆ Jugement d'in/efficacité des gestes mentaux
 - (1) « Tout comme la réflexion parlée et anticipée, cette technique m'a permis de repérer mes erreurs orthographiques et de me corriger ».
 - (2) « Cela ne me permettait pas de retenir sur le long terme les erreurs commises ainsi que leurs corrections ».

◆ Jugement d'in/efficacité de la dictée avec auto-correction

- (1) « L'auto-correction permet de se rendre compte des fautes que l'on a faites. Pour ma part, dès que je vois une faute, je relis la phrase et me repose les bonnes questions : qui est le sujet, où est le verbe, où est le complément. Et j'essaie de corriger ma faute seule avant que le professeur donne la réponse ».
- (2) « Même si la relecture est essentielle lors d'un travail de rédaction, elle ne permet pas toujours de repérer ses erreurs. L'auto-correction n'est pas la meilleure des stratégies pour se rendre compte de ses erreurs, selon moi ».

◆ Jugement d'in/efficacité de la dictée avec correction par un pair

- (1) « Cela m'a appris à mieux réfléchir sur la langue française. Il est très important de pouvoir anticiper certaines erreurs et ceci m'a permis de mieux retenir certaines « règles » en voyant certaines de mes erreurs ».
- (2) « Cela a été plutôt bénéfique pour moi de corriger les dictées des autres personnes. En effet, j'ai pu remarquer certaines erreurs que d'autres faisaient mais pas moi et inversement ».
- (3) « Oui car leur regard est plus objectif que le nôtre ».
- (4) « Dans l'orthographe, il n'y a pas forcément une seule tournure de justification qui est correcte. Certaines personnes ont comme des astuces pour retenir une règle et le fait de se faire corriger par une autre personne, cela nous permet aussi d'assimiler d'autres règles que l'on ne connaissait pas mais que l'on retiendra peut-être plus facilement que ce l'on connaissait ».
- (5) « Je n'aime pas du tout ce principe parce que je suis susceptible de retenir une faute faite par une amie et douter de moi si ce mot revient dans une dictée future ».

4.4. Taux de participation aux dispositifs non obligatoires de soutien à la langue écrite

Tableau 6. *Participation aux dispositifs de soutien à la langue écrite*

Participants	Participation aux remédiations	Participation aux tutorats	Utilisation de l'outil d'entraînement en ligne (Projet Voltaire)
Ro	N	N	O
La	N	N	N
Ana	N	N	N
Ma	N	N	N
Te	O	N	O
Lou	N	N	N
Fa	N	N	N
Lu	N	N	N
Fi	N	N	O (+/- 13h)
Lo	O (+/- 10h)	N	N
Aud	N	N	O (+/- 20h)
Em	N	N	N
Ly	N	N	N
Ar	N	N	O (+/- 2h)
An	N	N	O (+/- 10h)
Cla	N	N	O
Glo	N	N	O (+/- 20h)
Aur	N	N	O
Clo	N	N	N
Jo	N	N	O (+/- 6h)
Lau	N	N	N

Le questionnaire a interrogé les étudiants quant à leur participation aux remédiations, leur participation aux tutorats, le nombre d'heures d'utilisation du projet Voltaire. Le tableau 6 met clairement en évidence que l'utilisation du Projet Voltaire est de loin le dispositif le plus utilisé par les étudiants interrogés. Le nombre d'heures de travail pour chaque étudiant est très variable (entre 2h et 20h). Plus précisément, une dizaine d'étudiants a effectué des exercices, parmi lesquels huit d'entre eux estimaient avoir les compétences linguistiques adéquates en entreprenant leurs études de logopédie (cf. tableau 3). Ce sont donc les étudiants qui en auraient le plus besoin qui n'utilisent pas

les outils d'accompagnement. Cette observation corrobore l'hypothèse explicative de Massart et Romainville (2019, cités par Massart *et al.*, 2022) :

Massart et Romainville (2019) rappellent que les étudiants les plus faibles participent le moins aux activités de renforcement. Face aux lacunes constatées, les auteurs suggèrent qu'« il est vraisemblable que ces derniers préfèrent identifier des causes externes à leur mauvais résultat, de manière à ménager leur estime d'eux-mêmes au lieu de se confronter encore plus à leurs faiblesses lors des séances de renforcement ». (p. 3)

Une attention particulière devrait donc être envisagée pour ces étudiants, ce qui est le cas, puisque l'activité de début d'année académique sensibilise les étudiants dès leur entrée dans le cursus. À ce titre, il faudrait donc s'interroger sur la pertinence des entretiens-conseils : ont-ils réellement les effets escomptés de conscientisation ?

Le taux de participation aux tutorats et aux séances de remédiation est, quant à lui, quasi nul. Les motifs évoqués par les étudiants sont les suivants : sentiment de ne pas en avoir besoin, conflits horaires avec d'autres activités d'apprentissage, horaire hebdomadaire de cours estimé bien trop chargé.

4.5. Jugement vis-à-vis du contenu des deux A.A. obligatoires pour les étudiants

Le tableau 7 illustre les réponses des étudiants quant à la pertinence du contenu des deux A.A. suivies pendant le DCB.

Tableau 7. Répartition des réponses (sur une échelle de 1 à 4) pour la pertinence du contenu des deux activités d'apprentissage « Perfectionnement du langage écrit »

Les deux A.A. :	Sont en lien avec votre future discipline professionnelle	Permettent une intégration professionnelle adéquate	Aident dans l'exercice de votre métier	Améliorent la maîtrise du langage écrit
Pas du tout d'accord	--	--	--	--
Plutôt pas d'accord	1	3	--	2
Plutôt d'accord	3	4	4	5
Tout à fait d'accord	17	14	17	14

Selon la majorité des étudiants interrogés, le contenu des A.A. est en lien avec leur futur métier. Les étudiants estiment aussi que les A.A. améliorent leurs compétences linguistiques. Or, pour autant, certains d'entre eux n'ont toujours pas validé

certaines épreuves certificatives. Il est raisonnable de penser que les compétences linguistiques s'améliorent grâce aux A.A. et, très probablement, grâce aux techniques pédagogiques pratiquées en classe, en ce sens qu'elles permettent aux étudiants de diminuer progressivement leur nombre d'erreurs aux évaluations certificatives, mais pas suffisamment cependant que pour les valider. Cela amène les étudiants à devoir, malgré tout, recommencer plusieurs fois leurs épreuves et à considérer les épreuves trop exigeantes, comme l'indique le tableau 4. Pour rappel, l'évaluation certificative du premier quadrimestre est en effet jugée trop exigeante par huit étudiants sur vingt et un.

L'analyse détaillée des réponses individuelles des étudiants ne permet pas de faire apparaître de lien systématique entre le degré de sévérité estimé par les étudiants pour les épreuves certificatives et le nombre de fois qu'ils ont dû représenter ces dites épreuves, sauf pour les étudiants Ro, La et Ma.

4.6. Les réflexions et propositions des étudiants

Seulement quelques étudiants ont émis des réflexions et ont proposé des pistes d'amélioration. Certains d'entre eux expriment le fait qu'ils ne parviennent pas à créer leur propre référentiel orthographique. Dans ce cas de figure, la recherche d'informations par soi-même s'avère inefficace car l'étudiant éprouve des difficultés à cibler ses lacunes. L'entraide semble donc être un point essentiel et, selon certains participants, celle-ci n'est pas assez présente au sein du cursus. Selon d'autres étudiants, il serait judicieux que les fiches de mémorisation ou le référentiel soient validés de façon collective par l'enseignant.

Parmi les autres pistes de réflexion suggérées apparaissent l'augmentation du nombre de travaux en groupe, l'augmentation du nombre de dictées ou d'exercices en classe plus en adéquation avec les exigences des épreuves certificatives, et l'augmentation du nombre d'heures dédiées à chaque activité d'apprentissage.

En outre, indépendamment des activités d'apprentissage directement liées au soutien des compétences linguistiques, des étudiants souhaiteraient une aide pour la gestion du stress pour les présentations orales, des activités pédagogiques visant le style rédactionnel propre au travail de fin d'études, mais aussi des aides spécifiques portant sur les lettres de motivation ou encore le curriculum vitae.

Enfin, quelques-uns émettent l'idée qu'il faudrait les inciter à lire en dehors de l'école et ce, en leur partageant les références de divers types de documents (romans, revues, articles de journaux).

5. Discussion des résultats et conclusion

Cette étude constituait la seconde étude exploratoire au sein du département des sciences logopédiques de la HEPHC, dans le prolongement de celle menée par Peto et Demanet (2022).

L'étude ci-présente avait pour objectif d'étudier l'efficacité de dispositifs pédagogiques mis en place au sein du département selon le point de vue des étudiants et ce, par le biais de questionnaires complétés de façon anonyme.

À l'issue de cette recherche, il apparaît que les étudiants interrogés ont une bonne perception de leurs faiblesses ou forces vis-à-vis de leur langue maternelle au départ de leurs études. Cette vision n'évolue pas, sauf pour 3 étudiants. Bien que jugés efficaces dans l'ensemble, nous ne pouvons toutefois pas conclure que les techniques de soutien mis en œuvre au cours de la première année du bachelier assurent la réussite des deux épreuves certificatives. Si ces aides améliorent très vraisemblablement les compétences linguistiques des étudiants, il semble y avoir un hiatus entre l'amélioration de ces compétences et la pleine réussite des épreuves certificatives. Sur la base des verbatims, le fait de pratiquer diverses techniques au sein d'une même A.A. paraît être un atout car cela permet de tenir compte de la diversité des modes de fonctionnement de chaque étudiant.

Concernant l'utilisation des activités de soutien non obligatoires proposées au sein de notre département, le projet Voltaire semble davantage être utilisé par les étudiants. Il reste donc cohérent de motiver les étudiants à cet égard, de les inviter à l'utiliser. Toutefois, comme déjà mentionné, ce sont principalement les étudiants qui démarrent leur cursus avec une bonne estime de leurs compétences linguistiques qui continuent à mettre tout en œuvre pour assurer leur réussite. Ces observations sont en lien avec celles de Massart *et al.* (2022), lesquels citent Wathelet *et al.* (2016) :

Wathelet *et al.* (2016) avaient déjà montré que [...] les étudiants qui présentent de nombreuses lacunes sont peu nombreux à participer aux activités de renforcement proposées suite aux tests de prérequis et, pour expliquer la faible mobilisation de ces derniers, ces auteurs avancent l'hypothèse d'une volonté de préserver leur estime de soi. (p. 16)

Enfin, les propositions des étudiants sont particulièrement intéressantes à explorer au sein de notre département, notamment leur demande d'aide pour façonner les écrits académiques, car Gettliffe (2018) met en exergue une véritable rupture entre les écrits scolaires et les écrits dans l'enseignement supérieur. A contrario, leur demande d'aide pour rédiger un curriculum vitae ou une lettre de motivation pourrait paraître inopportune. Pour autant, elle nous éclaire sur la prise de conscience de leurs faiblesses à la sortie du secondaire et de leurs nouveaux besoins. Il nous faut vraisemblablement admettre l'importante évolution du profil de nos étudiants, et par conséquent, en tant qu'enseignants, modifier notre posture vis-à-vis de cette évolution.

5.1. Limites méthodologiques

Ces résultats doivent cependant indéniablement être interprétés avec la plus grande prudence, tout d'abord en raison du nombre largement insuffisant d'étudiants interrogés. De plus, comme déjà explicité, les étudiants interrogés étaient nombreux

à avoir les compétences linguistiques requises pour une première année de bachelier, comme l'atteste le taux de réussite aux épreuves certificatives de la majorité d'entre eux. Enfin, certains étudiants interrogés n'ont pas répondu à l'entièreté des questions.

La méthode de recueil utilisée pour notre étude soulève également de nombreux points de réflexion. À cet égard, Malki *et al.* (2024) n'hésitent pas à parler d'effet de « désirabilité sociale ». En effet, dans quelle mesure ces observations ne sont-elles pas contaminées par l'envie de satisfaire, de répondre aux attentes des enseignants ? S'agissant des entretiens semi-dirigés individuels ou groupes de discussion, ces méthodes ont été écartées volontairement et ce, justement afin d'éviter au maximum toute influence de réponse face à un enseignant de la haute école directement impliqué dans les études des participants. Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons préféré interroger les étudiants par le biais de questionnaires complétés de façon anonyme. Nous pensions que cette procédure était plus adaptée en termes d'objectivité des réponses. Interroger ses propres étudiants par le biais d'entretiens semi-dirigés aurait vraisemblablement mené à des réponses subjectives, rejoignant une nouvelle fois la notion de « désirabilité » évoquée à l'instant.

Nous pouvons également remettre en question la validité de certains items de notre questionnaire. Il aurait fallu que nous définissions mieux les termes de « maîtrise de la langue » et « d'efficacité ». À cet égard, utiliser une échelle de Likert à quatre niveaux pour l'ensemble des items afin de permettre le calcul d'indicateurs plus précis aurait été plus pertinent. L'équité pédagogique pourrait davantage être le centre d'intérêt, plutôt que l'efficacité pédagogique, à savoir « réduction de l'écart entre les plus performants et les moins performants entre le début et la fin de l'action pédagogique » (Bournaud et Pamphile, 2022, p. 4).

5.2. Perspectives

Cette étude devrait être répliquée à plus grande échelle, au sein du département des sciences logopédiques de la HEPHC. Idéalement, une nouvelle étude, quantitative, devrait être envisagée, laquelle évaluerait les trois années du bachelier afin d'avoir une vision globale des problèmes liés à l'évaluation et l'accompagnement de la langue française écrite à travers tout le cursus. Pour ce faire, il faudrait davantage intégrer les étudiants à tous les niveaux de la recherche : que ce soit au niveau de la conception du questionnaire et de la gestion de groupes de discussion. Des groupes de discussion devraient être menés par quelques étudiants et une personne extérieure non enseignante. Les réponses seront vraisemblablement moins cadencées et il est probable que nous puissions obtenir plus de pistes d'amélioration. Et notamment, puisque bon nombre d'étudiants estiment l'évaluation de l'A.A. du Q1 trop difficile, il faudrait repartir de ces affirmations en vue de les comprendre par le biais de cette nouvelle enquête. Par ailleurs, il serait intéressant d'y investiguer la pertinence des entretiens-conseils : ont-ils réellement les effets escomptés de conscientisation ?

Il pourrait également être pertinent d'engager la réflexion par le biais d'une collaboration entre hautes écoles et universités menant au diplôme de logopède en Belgique et ce, en raison de l'importance de la MLF pour la prise en charge de patients présentant des difficultés d'apprentissage du langage écrit.

Remerciements

Je tiens à remercier Madame Bayot (logopède et maître-assistant au sein du département des sciences logopédiques) pour son aide précieuse dans la construction du questionnaire.

Notes de fin texte

1. <https://www.uplf.be/code-ethique-et-deontologique-La-juin-2019/>
2. <https://www.polecabruxelles.be/centre-de-didactique/projet-helangue/>
3. <https://www.editionserasme.be/VOB>
4. <https://www.iigm.org/gestion-mentale/>
5. <https://www.projet-voltaire.fr/presentation>

Bibliographie

- Bournaud, I. et Pamphile, P. (2022). Une méthodologie d'évaluation d'un dispositif d'aide aux primo-entrants à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1), 1-14. <https://doi.org/10.4000/ripes.3873>
- Boyer, P., Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), 1-18. <https://doi.org/10.4000/ripes.1717>
- Crahay, M. (2019, 28 janvier). *Maîtrise de la langue et réussite académique. Quelques questions*. [Paper Presentation]. Colloque Pôle Hainuyer Réussir dans l'enseignement supérieur, tous concernés ! Campus UCLouvain-HELHa-IRAM PS (Mons).
- Dupont, S., De Clercq, M. et Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136. <https://journals.openedition.org/rfp/4770>
- Garnier, S., Rinck, F., Sitri, F. et de Vogüé, S. (2015). Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ? *Linx*, 72, 1-9. <http://journals.openedition.org/linx/1588>

- Gettliffe, N. (2018). Accompagner l'acculturation aux écrits universitaires : les cours de méthodologie du travail universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1), 1-18. <https://journals.openedition.org/ripes/1267>
- Jacquet, M., Maillart, C., François, G. et Poumay, M. (2014). De la satisfaction à la performance, dépasser les indicateurs de satisfaction pour évaluer et réguler efficacement un dispositif de formation en langue française. *Éducation & Formation*, e-302, 109-119. <http://revueeducationformation.be>
- Malki, B., Caluwaerts, M., Delneste, S., Manne, N., Pirlot, B. et Scheepers, C. (2024). Les pratiques lectorales et scripturales (extra)académiques des étudiants des hautes écoles. *Relais* (revue du Laboratoire d'Études et de Recherches sur l'Interculturel), 8(8), p. 111-127. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:287323>
- Massart, X., Mazy, A., Dejean, K. et Romainville, M. (2022). Les croyances des étudiants sur la nature de leur intelligence : un facteur de participation dans des dispositifs d'aide à la réussite ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1), 1-20. <https://doi.org/10.4000/ripes.3904>
- Mouhib, L. (2019, 28 janvier). *Soutenir la réussite au-delà des enseignements ?* [Paper Presentation]. Colloque Pôle Hainuyer dans l'enseignement supérieur, tous concernés ! Campus UCLouvain-HELHa-IRAM PS (Mons).
- Peto, D. et Demanet, L. (2022). Tirer le fil professionnel de l'écriture - Les enseignements d'une collaboration interdisciplinaire pour penser un dispositif commun de Maîtrise de la langue, *Éducation & Formation*, e-317, 99-116. [http://revueeducationformation.be /](http://revueeducationformation.be/)
- Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchâteau, D., Lanotte, A-F., Dubois, P., Goemaere, S., Noël, B., Houart, M. et Slosse, P. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2), 1-19. <https://doi.org/10.4000/ripes.252>
- Scheepers, C. (2021). Former à et par l'écrit dans le Pôle académique de Bruxelles. Dans C. Scheepers (dir.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. (pp. 85-100). De Boeck Université.
- Scheepers, C. et Delneste, S. (2021). L'écrit, en amont du supérieur et au cœur de la transition académique, Dans C. Scheepers (dir.). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp.31-50). De Boeck Université.

Annexes

I. Questionnaire vierge & formulaire de consentement

Depuis septembre 2019, le département des sciences logopédiques de la Haute Ecole Condorcet mène une étude sur la perception qu'ont les étudiants de leur maîtrise de la langue française (orale et écrite) et sur l'efficacité des dispositifs de remédiation mis en place au cours de la première année de bachelier. Cette étude vise essentiellement à comprendre les besoins des étudiants, et, si nécessaire, réajuster les outils d'aide ou de remédiation. Pour cette nouvelle année académique, nous sommes à la recherche d'étudiants MCB répondant à TOUS les critères suivants :

- ◆ Avoir effectué toute sa scolarité en français
- ◆ Être âgé entre 19 et 25 ans
- ◆ Avoir suivi une première année de logopédie à St-Ghislain
- ◆ Ne pas avoir eu de suivi logopédique pour des difficultés de lecture ou d'orthographe, ni des difficultés pour prononcer les mots ou pour apprendre à parler
- ◆ Ne pas avoir d'activité professionnelle en parallèle
- ◆ Suivre les cours à temps plein

Si tel est le cas, nous sollicitons votre participation ! La participation à cette étude est **volontaire et ne vous prendra pas plus de 15 minutes.**

Cette étude se base sur un questionnaire anonyme formé de questions fermées, de questions ouvertes ou de questions graduées sur une échelle de 1 à 4. Pour ces dernières, il vous est demandé d'entourer la graduation correspondant à votre choix sur base des 4 affirmations suivantes :

Echelle de 1 = pas du tout d'accord / 2 = plutôt pas d'accord / 3 = plutôt d'accord / 4 = tout à fait d'accord

D'avance, un tout grand merci déjà pour votre collaboration,

Laurence Demanet (HE Condorcet)

laurence.demanet@condorcet.be

Je déclare avoir été informé sur la nature de l'étude, de son but et de sa durée.

Par la présente, je soussigné (e).....

déclare accepter que les données recueillies dans le questionnaire ci-joint soient utilisées par les chercheurs.

SIGNATURE

Questions préliminaires

- Avez-vous participé l'an dernier à la phase 1 de l'étude ? OUI-NON
- ▶ Si votre réponse est « NON » : veuillez compléter les champs suivants :
 - Sexe :
 - Age :
 - NATIONALITE :
 - Types d'études secondaires (entourez la mention adéquate) : générales, techniques, professionnelles
 - Doublement pendant les primaires ou les secondaires : OUI - NON
 - Autres types d'études supérieures avant celles de la logopédie : OUI-NON
 - Si oui, précisez lesquelles et le nombre d'années d'études :
- Parents
 - Mère :
 - Dernier niveau d'études réussi :
 - Primaire
 - Secondaire inférieur
 - Secondaire supérieur
 - BAC
 - Master
 - Doctorat
 - Profession actuelle :
 - Père :
 - Dernier niveau d'études réussi :
 - Primaire
 - Secondaire inférieur
 - Secondaire supérieur
 - BAC
 - Master
 - Doctorat
 - Profession actuelle :
 - Pays d'origine des parents :
 - Père :
 - Mère :

Questionnaire en lien avec la perception de la maîtrise de la langue

- L'an dernier, estimiez-vous maîtriser la langue française et la langue écrite lorsque vous avez entrepris des études de logopédie ? OUI - NON
 - Si la réponse est « OUI » : veuillez argumenter votre réponse en expliquant que représentait pour vous la maîtrise de la langue
 - Si la réponse est « NON » : veuillez argumenter votre réponse (quels aspects ne pensez-vous pas maîtriser)
- Combien de crédits (sur 60) avez-vous validé au cours de l'année DCB 2019-2020 ?
- Indiquez le nombre de fois que vous avez passé l'examen de :
 - « Perfectionnement du langage écrit et rééducation - notions de base » du quadrimestre 1 : -- « Perfectionnement du langage écrit et rééducation - approfondissement I » du quadrimestre 2 : --
- Avez-vous validé l'UE « Perfectionnement du langage écrit et rééducation - notions de base » du quadrimestre 1 ? OUI - NON
 - Si la réponse est « NON » : veuillez argumenter les raisons à l'origine de votre échec (selon vous)
- Avez-vous validé l'UE « Perfectionnement du langage écrit et rééducation - approfondissement I » du quadrimestre 2 ? OUI - NON
 - Si la réponse est « NON » : veuillez argumenter les raisons à l'origine de votre échec (selon vous)
- ACTUELLEMENT, estimez-vous maîtriser la langue française et la langue écrite ? OUI – NON

Questionnaire en lien avec les aides proposées pour la maîtrise de la langue en logopédie à Condorcet

- Les A.A. « Perfectionnement du langage écrit et rééducation » suivies :

Sont en lien avec votre future discipline professionnelle	1-2-3-4
Vont vous permettre une intégration professionnelle adéquate	1-2-3-4
Vont vous aider dans l'exercice de votre métier	1-2-3-4
Ont amélioré votre maîtrise de la langue écrite	1-2-3-4

L'examen « Perfectionnement du langage écrit et rééducation - notions de base » est trop exigeant par rapport à votre future profession	1-2-3-4
---	----------------

L'examen « Perfectionnement du langage écrit et rééducation - approfondissement » est trop exigeant par rapport à votre future profession	1-2-3-4
---	----------------

- Avez-vous participé aux remédiations organisées par le Service d'Aide à l'Étudiant ? OUI - NON
 - Si la réponse est « NON » : pouvez-vous nous dire pourquoi vous n'avez pas suivi d'heures de remédiation ?
 - Si la réponse est « NON » : pouvez-vous nous en expliquer les raisons ?
 - Si la réponse est « OUI » : combien d'heures ? -----

 - Si la réponse est « OUI » : pouvez-vous nous dire pour quelles matières et pour quelles raisons ?
 - Si la réponse est « OUI » : pouvez-vous nous dire si ces heures de remédiation ont été utiles pour vous ? OUI - NON
- Avez-vous participé au Projet VOLTAIRE ? OUI - NON
 - Si la réponse est « OUI » : combien d'heures ? -----

- Avez-vous participé aux tutorats d'autres étudiants ? OUI - NON
 - Si la réponse est « OUI » : combien d'heures ? -----

 - Si la réponse est « OUI » : pouvez-vous nous dire pour quelles matières et pour quelles raisons ?
 - Si la réponse est « OUI » : pouvez-vous nous dire si ces heures de tutorat ont été utiles pour vous ? OUI -NON
 - Si la réponse est « NON » : pouvez-vous nous en expliquer les raisons ?
- En dehors des heures de cours obligatoires et des heures de remédiation proposées, avez-vous entrepris un suivi extérieur au cours de votre cursus ? OUI - NON
 - Si oui : lequel/lesquels ? et à quelle fréquence ?
- Parmi les outils, techniques et stratégies suivants utilisés aux cours « Perfectionnement du langage écrit », lesquels vous semblent être efficaces selon vous ?
Justifiez votre réponse qu'elle soit positive ou négative
 - Ateliers de groupe : OUI – NON
 - Réflexion parlée anticipée avec dialogue pédagogique : OUI – NON
 - Les gestes mentaux : OUI – NON
 - Les dictées avec auto-correction : OUI – NON
 - Les dictées avec correction par un pair : OUI – NON
 - Autres outils que vous avez expérimentés aux cours :
- Selon vous, y aurait-il d'autres moyens pour améliorer la maîtrise de la langue française pendant le cursus en logopédie ? OUI – NON
 - Si votre réponse est « oui », lesquels ? Pouvez-vous argumenter votre réponse :