

La construction des compétences professionnelles des enseignants stagiaires grâce au dispositif de formation de l'Université de Pamplona

The construction of the professional competencies of the teaching staff of the Pamplona University

La construcción de las competencias profesionales del profesorado de la Universidad de Pamplona

*Daniela Garcia Vasquez*⁵
*Paula Suárez Saavedra*⁶
*Diana Carolina Rozo Becerra*⁷

Résumé

Les dispositifs de formation facilitent aux enseignants stagiaires l'acquisition des savoirs de base et des compétences professionnelles requises pour l'enseignement de Langues étrangères dans environnements éducatifs réels. Le but de cette étude de cas est d'explorer l'influence du dispositif de formation « Espacios de práctica » dans la construction professionnelle chez les enseignants stagiaires en Langues Étrangères anglais-français à l'Université de Pamplona.

Les données ont été recueillies par le biais des instruments qualitatifs et quantitatifs tels que des entretiens, des observations non-participatives, des questionnaires, des journaux de bords sur les expériences des enseignants stagiaires dans les quatre espaces de pratiques que le programme de Langues Étrangères a établi. À partir d'une

5 Est née en Colombie, elle a exercé en tant que professeur de langue dans l'école Chester Palmer en Colombie. Elle s'intéresse sur l'éducation et l'enseignement d'anglais et de français. Courriel : dafegava@hotmail.com

6 Est colombienne. Elle est professeur d'anglais dans l'école privé Chester Palmer. Elle aime les langues, la linguistique et l'influence de la musique et l'art cinématographique dans l'apprentissage de langues étrangères. Courriel : zupaulis@gmail.com

7 A exercé en tant que professeur d'anglais dans différents écoles et institutes de langue. Elle s'intéresse sur la recherche, les stratégies neurologiques pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères. Courriel : dianita2009_09@hotmail.com

analyse typologique, cette étude révèle la construction du savoir-faire, du savoir-être et les perceptions des enseignants stagiaires à partir des étapes du dispositif de formation.

Mots-clés: Dispositif de formation, construction professionnelle, enseignant stagiaire, FLE-ALE.

Abstract

The training program facilitates student teachers to acquire the basic knowledge and the professional skills required for foreign languages teaching in real educational environments. The aim of this case study was to explore the influence of the Training Program among pre-service teachers' professional development. Data was collected through qualitative and quantitative instruments such as interviews, non-participatory observations, questionnaires, pre-service teachers' journals throughout four consecutive teaching scenarios. Based on a typological analysis, this study reveals the construction of the know-how, the know-how-to-be and the student teachers' perceptions from the different stages of the Training Program. Keywords: Training Program, Professional development, student teachers, FFL-EAF.

Resumen

Los dispositivos de formación facilitan a los docentes en formación la adquisición de los saberes básicos y las competencias profesionales requeridas para la enseñanza de las lenguas extranjeras en ambientes educativos reales. El objetivo de este estudio de caso es explorar la influencia del dispositivo de formación "Espacios de práctica" en la construcción profesional de los docentes en formación de Lenguas extranjeras Inglés-Francés de la Universidad de Pamplona. Los datos fueron recolectados por medio de instrumentos cualitativos y cuantitativos tales como las entrevistas, las observaciones no participativas, cuestionarios, diarios de campo sobre las experiencias de los profesores practicantes en los cuatro espacios de práctica que el programa de Lenguas Extranjeras estableció. Mediante un análisis tipológico, este estudio revela la construcción del saber hacer, del saber ser y las percepciones de los profesores practicantes a partir de las etapas del dispositivo de formación.

Palabras Claves: Dispositivo de Formación, construcción profesional, profesor practicante, FLE, ELE.

Cet article vise à informer de l'influence du dispositif de formation « Espacios de practica » chez les enseignants stagiaires au sein de Bachelier en langues à l'Université de Pamplona en mettant en exergue les compétences acquises telles que le savoir, le savoir-faire et le savoir-être lors de l'exécution des pratiques d'enseignement. Pour cet article, nous aborderons, premièrement, les quatre étapes qui composent le dispositif de formation. Deuxièmement, nous présenterons les compétences professionnelles requises pour l'enseignement des langues ; troisièmement, nous présenterons l'analyse de l'échantillon auprès des enseignants stagiaires lors de leurs pratiques. En dernier

lieu, nous établirons les compétences professionnelles acquises pour les enseignants stagiaires en culminant chaque étape du dispositif.

Contexte

La formation initiale des enseignants s'occupe de promouvoir des espaces pour que le futur enseignant acquière des savoirs basiques et développe les compétences professionnelles requises pour effectuer son travail en tant que professionnel de l'éducation afin de constituer des personnes sociales (Ministerio de Educación Nacional ((MEN, 2016, p.72)). Pour cette raison, en 2010 la « Licenciatura en Lenguas Extranjeras » de l'Université de Pamplona a conçu un dispositif de formation « *espacios de practica* » tenant compte du fait que les apprenants de langues étrangères n'avaient pas assez d'espaces d'entraînement avant de faire leurs stages, sans compter qu'ils étaient seulement centrés sur l'étude des théories des différents auteurs mais qu'ils n'avaient pas l'opportunité de les vivre dans un contexte réel. (Martinez, 2014).

Le dispositif de formation « Espacios de práctica » est composé de quatre étapes. La première, les *tutorats entre paires* où les apprenants de sixième semestre accompagnent de façon individuelle un étudiant débutant de premier semestre appartenant au cours de Français et Anglais Élémentaire ; la deuxième étape est l'*assistant du professeur* ayant pour but l'observation de la méthodologie suivie par les enseignants de la licence ainsi que les phénomènes dans les salles de classe. De même, l'assistant est censé aider le professeur responsable du cours dans la révision et la correction des devoirs et des évaluations. Ceci s'explique par le besoin d'apporter à l'apprenant les outils nécessaires pour mieux comprendre les réalités du métier ainsi que d'avoir une première expérience évaluative, et comme tâche finale l'assistant du professeur est tenu de diriger une séance de classe.

Quant à la troisième étape, l'*Enseignant Débutant*, les apprenants mènent un cours soit en anglais, soit en français visant la communauté de Pamplona. Finalement, dans la dernière étape *Service Communautaire*, les étudiants de neuvième semestre font leurs stages dans les écoles de la banlieue de Pamplona. Pour ce faire, l'accompagnement de la part de la licence est donné par un enseignant qui guide et approuve le processus (Cote et Martinez, 2010).

Pourtant, il existe une carence d'études sur l'influence que ce dispositif a dans la construction professionnelle des enseignants novices en langues étrangères. Donc, de ces brèches ont surgi les questions suivantes : Quelle est l'influence du dispositif de formation chez les enseignants stagiaires ? Comment les enseignants stagiaires construisent le savoir-faire à partir des étapes du dispositif ? Comment le dispositif de

formation aide à la construction du savoir-être des enseignants stagiaires ? Quelles sont les perceptions que les enseignants stagiaires ont sur ce dispositif ?

Dispositif de formation

Dans cet article on souhaite savoir quelle est l'influence du dispositif de formation chez les enseignants stagiaires en langues étrangères en partant de quelques notions qui peuvent contribuer à avoir une compréhension complète du sujet de recherche.

Ellis (1994) cité par Richards & Nunan (1990), affirme que le dispositif de formation permet aux professeurs stagiaires de se former sur la base des pratiques expérientielles et des pratiques qui renforcent leurs savoirs. Donc, l'enseignant stagiaire va apporter une assistance aux professeurs qui exercent le métier afin d'acquérir de l'expérience dans l'enseignement d'une langue étrangère. De la même manière, l'acquisition des compétences met l'accent sur les principes méthodologiques, pédagogiques et didactiques de l'enseignement d'une deuxième langue (L2) pour qu'ils arrivent graduellement à leur construction professionnelle (p. 23).

Enseignant Stagiaire

Certes, il ne faut pas laisser de côté l'enseignant débutant en tant que participant de cette étude. Pour Borko et Mayfield (1995), Brown et McIntyre (1993) et McNamara (1995) cités par Flavier (2009) l'enseignant stagiaire (ES) est un enseignant en formation qui doit s'entraîner à travers des stages en situations de classe réelles pour la professionnalisation et l'apprentissage du métier (p. 1).

Les Compétences professionnelles

Selon Perrenoud (2005), les compétences professionnelles sont les connaissances (savoir) ou les habiletés et capacités (savoir-faire) essentielles d'un individu pour accomplir un acte professionnel. Autrement dit, les savoirs comprennent les fondements théoriques tandis que le savoir-faire incorpore les compétences qui sont fondées sur la mise en pratique des fondements théoriques et l'expérience.

D'autre part, le savoir-être regroupe les attitudes et la volonté pour l'exercice de l'enseignement (Bissonnette et Richard, 2001).

Tableau 1. *Compétences du Savoir-Faire et Savoir-Être*

SAVOIR-FAIRE				SA-VOIR-ÊTRE
Planification de la classe Stratégies et activités Réflexion des pratiques	Gestion de la classe	Stratégies et activités	Réflexion des pratiques	
-Formulation des objectifs d'apprentissage. -Construction des savoirs à partir de thèmes étudiés précédemment. -Établir des défis pour les apprenants selon leur niveau de langue. -Activités proposées tenant compte la capacité cognitive et physique des étudiants.	-Explication claire et précise. -Répond assertivement aux questions posées par les étudiants. -Utilisation de la langue maternelle pour se faire comprendre. -Gestion du temps. -Contrôle de la classe. -Gestion du groupe. -La rétroaction contribue à l'amélioration de l'apprentissage des étudiants.	-Activités d'enseignement et évaluation attirantes qui impliquent les quatre compétences (production et compréhension orale et écrite). -Stratégies verbales et non verbales pour expliquer les mots inconnus. -Diversité de matériels pour atteindre les objectifs proposés. -Activités qui incitent à participer dans la classe. -Activités enrichissantes pour la formation personnelle et professionnelle des apprenants. -Utilisation de stimulation quand il est nécessaire. -Activités groupales, individuelles. -Projets d'après les besoins des étudiants.	-Correction assertive. -Correction individuelle ou collective. -Autoévaluation de leur processus d'enseignement -Analyse de la performance à partir des faiblesses des étudiants	-Relation étudiant-professeur. -Répondre assertivement aux difficultés dans la salle de classe. -Une ambiance favorable dans la salle de classe. -Confiance et sécurité à l'heure de diriger la classe. -Interaction professeur-étudiant, étudiant-étudiant. -Activités qui privilégient la créativité des étudiants -Prise de différents rôles selon les besoins émotionnels des apprenants

(Perrenoud, 2005, Talon et al, 2008). *Adapté de : Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007)*

Le dispositif de formation dans le contexte international et local

Au niveau international, nous trouvons deux études sur les dispositifs de formation dans l'enseignement. Gürsoy (2013) et Simons (2012) montrent les apports de ces

dispositifs dans le développement professionnel notamment l'appréhension de savoirs liés à l'enseignement et la pensée critique des enseignants stagiaires.

Une étude a été conduite au niveau local. Tout d'abord, l'étude de Celis (2013) vise à comprendre l'efficacité du tutorat entre paires dans l'amélioration des compétences d'écriture des étudiants d'anglais élémentaire. Les résultats ont indiqué que cette étape du dispositif améliore la production écrite et orale des étudiants débutants. Néanmoins, l'étude a aussi révélé que l'enseignant stagiaire utilisait presque toujours le tableau et qu'il y avait un manque d'engagement chez le tuteur.

Les compétences professionnelles des enseignants stagiaires dans le contexte international

Trois études ont été menées au niveau international ayant comme but d'examiner les compétences des enseignants stagiaires d'anglais acquises et non acquises après l'exposition aux pratiques pédagogiques. La première a été dirigée par Okanlawon (2014) dont le chercheur a classifié les compétences par catégories telles que la planification, l'implémentation et l'évaluation des thèmes, et l'implémentation des Technologies de l'Information et Communication (TIC) dans les salles de classe où les résultats ont révélé que ces catégories-ci sont les plus faibles. La deuxième dirigée par Nzilano (2013) a mis en évidence que les ES consacrent plus de temps à la théorie qu'à la pratique et finalement dans l'étude de Yong et *al* (2016), les résultats ont montré que les faiblesses qu'ont les enseignants stagiaires sont dues au manque de temps destiné aux pratiques pédagogiques.

Les études de Monténégro (2012), Vibulphol (2004), Okanlawon (2014) et Rivière et cherchent à connaître les perceptions et les imaginaires des enseignants novices d'anglais comme langue étrangère (ALE) et de français comme langue étrangère FLE, ainsi que la relation de ces imaginaires avec l'acte d'enseignement. Les résultats ont démontré que les perceptions des enseignants stagiaires peuvent contribuer à la réflexion de leurs pratiques pour prendre des nouvelles stratégies par rapport à la pédagogie et les méthodologies mises en place. En plus, les ES ont avoué que ce dispositif de formation a contribué considérablement à leur construction professionnelle à travers de la reformulation des contenus et activités didactiques.

La collecte et l'analyse des données de notre étude

Cette nouvelle étude s'inscrit sur une approche mixte qui a rendu possible de répondre aux questions de la recherche pour mieux comprendre la portée du problème. La méthode qu'on a employée pour la matérialisation du projet de recherche est l'étude de cas de type intrinsèque qui selon Stake (1995), est généralement entreprise pour savoir sur un phénomène unique. Le chercheur doit définir le caractère unique du phénomène, qui le distingue de tous les autres.

La population choisie est composée de cinq enseignants stagiaires (ES) de français ou d'anglais pour chaque étape du dispositif, soit un total de 20 participants (*voir Tableau*

2). Afin de recueillir l'information, quatre instruments ont été utilisés : le premier a consisté en 40 observations dirigées non-participantes qui ont relevé le niveau des savoirs d'enseignement acquis que les ES mettent en place lors de leurs pratiques (*Voir Annexe A*). D'autre part, deux entretiens individuels semi-structurés ont été dirigés à chaque enseignant stagiaire dans le but d'explorer leurs perceptions sur le dispositif de formation (*Voir Annexe B*). En outre, deux questionnaires ont été aux enseignants-stagiaires de travail communautaire dans le but d'identifier les compétences professionnelles acquises et non acquises prenant en considération que ces résultats seront organisés quantitativement (*Voir Annexe C*). Le quatrième instrument mis en place a été le journal de bord. On en a recueilli un à chaque étape : « enseignant débutant » et « assistant du professeur » dans le but d'identifier les réflexions construites pendant leurs pratiques et les défis du processus d'enseignement. Finalement, on a analysé les données recueillies grâce à une analyse typologique. Cette méthode est conçue pour les études qui ont déjà prédéterminé un certain groupe de catégories lors de la révision de l'information ; ces catégories permettent l'organisation et la systématisation des données (Hatch, 2002). Il faut dire que les catégories ont été formulées à partir des questions directrices du projet de recherche (construction du savoir-faire et du savoir-être et perceptions du dispositif).

Tableau 2. *Participants.*

Étape : Tutorat entre paires	Étape : Assistant du professeur	Étape : Enseignant débutant	Étape : Travail communautaire
Mayerly	Angie	Lupe	Camilo
Dayana	Leidy	Andrés	Wendy
Melissa	Maite	Marco	Diego
Natalia	Heiberth	Santiago	Lucas
Pablo	Wilmar	Cynthia	Valeria

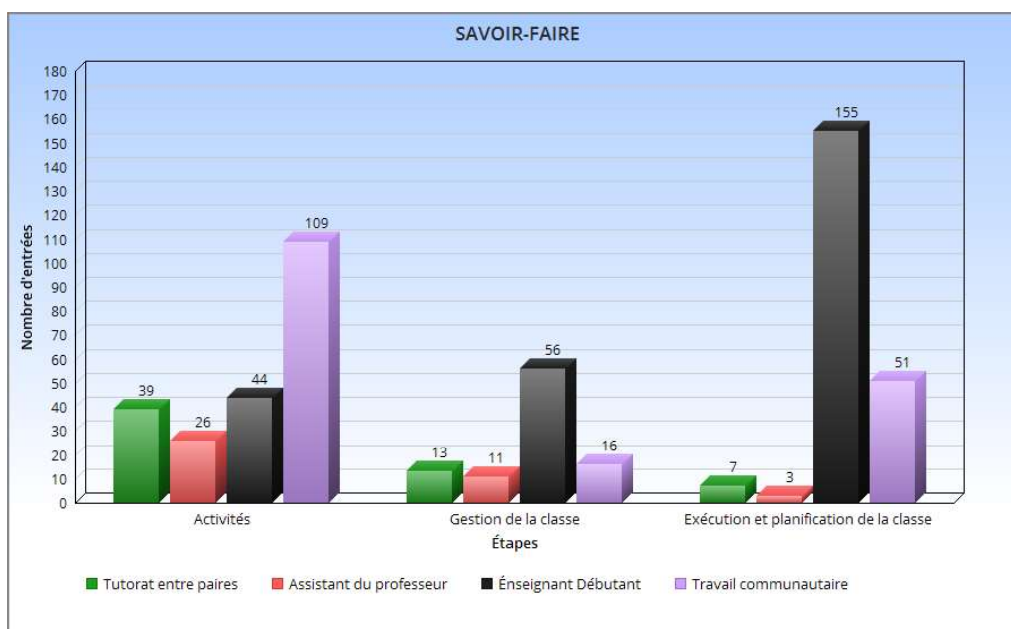
RÉSULTATS

Le savoir-faire acquis par les enseignants stagiaires en langues étrangères

Le premier axe de cette recherche correspond au savoir-faire acquis par les enseignants stagiaires de la Licence en langues étrangères de l'Université de Pamplona grâce au dispositif de formation « Espacios de práctica ». D'après l'analyse des entretiens, des observations et des journaux de bord recueillis auprès des participants, les ES admettent qu'ils ont développé trois compétences procédurales au moment d'exécuter les classes, les tutorats et les autres tâches qui sont inscrites dans les critères de chaque étape du dispositif. Ces trois compétences sont : 1) la planification et l'exécution de la classe 2) l'utilisation des activités d'apprentissage et ressources et 3) la gestion de

la classe (voir figure 1). Il faut mentionner que le nombre d'entrées fait référence aux réponses données par les participants dans les instruments mis en œuvre.

Figure 1. Les compétences du savoir-faire acquises par les ES.



Source: élaboration propre

Dans l'analyse des entretiens, nous avons vu que la première compétence acquise par les ES est la planification et l'exécution de la classe car ils ont affirmé que pour planifier la classe, ils ont dû tenir compte des caractéristiques de la population, c'est-à-dire, les styles d'apprentissage, l'âge, les processus cognitifs et les besoins langagiers des étudiants pour proposer les objectifs et les contenus du cours.

En effet, nous avons constaté au moyen des observations que les ES effectivement ont pris en compte l'hétérogénéité car dans les salles de classe, il est évident que les étudiants varient en âges, niveaux de langue et styles d'apprentissage. C'est pour cela que les activités conçues sont adaptées aux besoins de la pluralité des apprenants, conformément aux mots d'un participant qui affirme qu'il faut « planifier les classes tenant compte du public car ils n'apprennent pas tous de la même manière » (Camilo, Étape « travail communautaire » Entretien 2).

Quant à la planification, les ES remarquent l'importance de la séquence de la classe en affirmant que le dispositif permet d'apprendre à « concevoir les étapes de la classe (...) Telles que l'introduction du sujet, la sensibilisation, l'explication des thèmes, la mise en œuvre des activités évaluatives à la fin de la classe » (Santiago, Étape « Enseignant débutant » entretien 2). En effet, nous avons vérifié que les ES prennent conscience des moments de la classe, autrement dit, ils utilisent des situations de la vie quotidienne pour introduire le thème. Après ils expliquent le thème par le biais d'une variété de ressources pédagogiques. Finalement, ils font des activités de mécanisation

pour évaluer les étudiants. Cela dit, il faut souligner que dans les étapes *enseignant débutant* et *travail communautaire*, les ES sont plus compétents dans l'exécution et la planification de la classe étant donné qu'ils ont acquis des fondements théoriques dans les cours d'approfondissement (Linguistique Appliquée et Didactique des langues étrangères) sans compter qu'il y a un suivi pédagogique au cours de l'étape enseignant débutant seulement.

Les données de la recherche présentées auparavant concernant la planification et l'exécution de la classe, confirme ce qu'Okanlawon (2014) a dit, les ES doivent être compétents concernant la compréhension du développement cognitif des apprenants et la diversité des aptitudes, styles d'apprentissage, expérience, culture et habilités langagières pour planifier et exécuter leurs classes.

En ce qui concerne les pratiques d'activités d'apprentissage et l'emploi des ressources, nous avons observé tout d'abord que les activités d'apprentissage les plus évidentes dans les déroulements de la classe ont été les jeux de rôles, les activités de compréhension orale, les activités artistiques et les jeux (twister, lotto, charades, trouver l'objet, piste d'obstacles, entre autres). Ces activités ont été mises en place, en premier lieu, pour introduire les thèmes, en deuxième lieu, pour travailler et maîtriser les quatre compétences langagières (compréhension et production orales et écrites), en troisième lieu, pour le renforcement et l'évaluation des connaissances et compétences et finalement pour stimuler les capacités d'apprentissage de la langue chez les étudiants. Une participante affirme qu'elle est tenue de « chercher des activités qui encouragent vraiment les étudiants à prendre l'initiative d'apprendre » (Vanessa, Étape « tutorat entre paires » Entretien 2)

Quant aux ressources, la plupart des étudiants ont employé des fiches groupales ou individuelles, des cahiers, des vidéos, des enregistrements audio, des images, des chansons, des diaporamas, et des fiches évaluatives. Ceci nous permet d'affirmer que les enseignants stagiaires sont capables d'évaluer et de sélectionner des ressources variées pour stimuler des activités de production orale et écrite (supports visuels, textes, documents authentiques, etc.) (Newby, *et al* 2007). Il faut souligner que dans les étapes « tutorat entre paires » les participants n'ont pas fait usage de ces activités à cause de la population, de l'intensité horaire des stages et l'absentéisme aux tutorats chez les étudiants des premiers semestres.

À l'égard de la gestion de classe, les ES expriment l'importance de l'organisation de la salle et de la gestion de groupe ; selon les observations, on s'est aperçu que les ES des étapes de travail communautaire et enseignant débutant ont eu des difficultés dans le déroulement de la classe tant pour attirer l'attention des apprenants que pour organiser les cours orientés avec des enfants. Un participant ajoute que dans une séance de classe « ils (les étudiants) étaient tous en train de faire l'exercice qu'ils devaient faire. Il y a eu un moment où ils ont commencé à parler d'autre chose mais, après je leur ai donné une autre activité à faire et ils l'ont commencé à la faire tout de suite » (Marco, Étape « Assistant du professeur » journal 1).

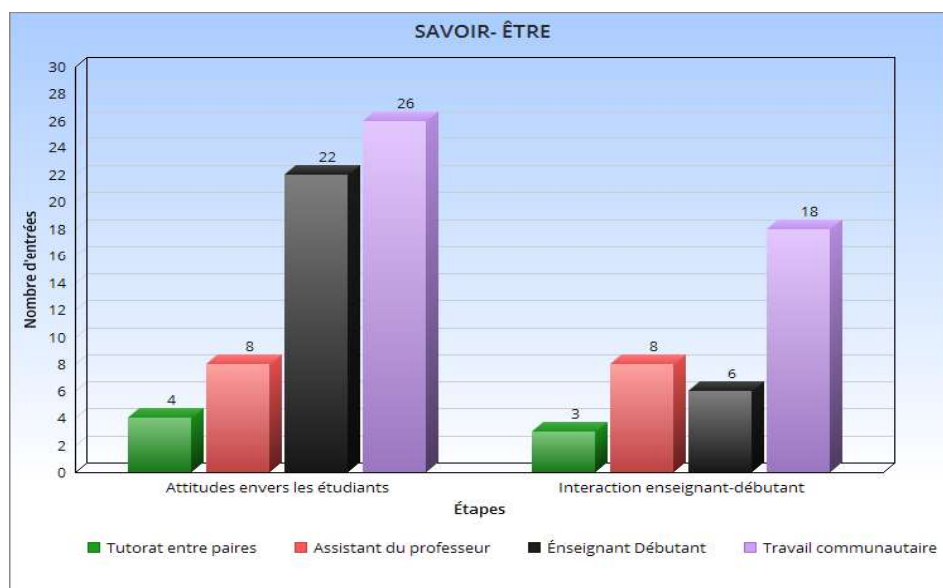
Toutefois, la plupart des stagiaires ont affirmé dans les entretiens que la gestion du temps a été un des aspects les plus complexes car ils ont planifié plusieurs activités mais ils n'ont pas pris en compte la durée de chacune d'entre elles. « Le temps qu'on consacre à chaque activité ne suffit pas (...) Quelques fois, il y a trop ou peu de temps pour l'activité » (Santiago, entretien 2). Bien que ce soit une des compétences les plus difficiles à gérer par les enseignants stagiaires de l'étape *enseignant débutant*, la plupart des étudiants de *travail communautaire* ont affirmé dans les questionnaires qu'ils sont capables d'organiser le temps consacré pour les activités des classes. Ceci montre une évolution de la part des ES de travail communautaire car ils sont exposés à des contextes réels qui comportent quantités importantes et hétérogènes d'étudiants ce qui demande un contrôle et une gestion de classe complète visant à maîtriser les quatre compétences requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Donc, nous avons constaté que les ES ont amélioré leurs compétences de planification et d'exécution car ils ont dû faire face à une variété de facteurs tels que la gestion du temps, le contrôle du groupe, et l'adaptation des activités qui ont demandé la prise de décisions immédiates des ES pour les résoudre.

Le savoir-être acquis par les enseignants stagiaires

Le deuxième axe de cette étude met en avant la construction du savoir-être en culminant les pratiques des étapes du dispositif de formation. Les ES soutiennent que grâce à ce dispositif, ils ont fait les premiers pas vers la configuration de leur construction professionnelle. De ce fait, les participants ont souligné que parmi les attitudes requises lors de la conduite des classes en FLE et ALE figurent notamment : 1) les attitudes positives envers les étudiants et 2) l'interaction enseignant-étudiant (Voir figure 2).

Figure 2. Les compétences du savoir-être acquises par les ES.



Source: élaboration propre

À propos des attitudes, les ES ont constaté que les attitudes nécessaires pour mettre en œuvre une classe sont : la motivation extrinsèque, le respect, l'amabilité, et la confiance.

Quant à la motivation extrinsèque, il est visible que les ES encouragent les étudiants de plusieurs manières en tenant compte du fait que les étudiants se sont montrés quelquefois réticents à participer ou à assister aux classes et aux tutorats. Dans certains cas, les étudiants se sont sentis frustrés au moment de s'exprimer et d'entreprendre des activités communicatives, alors, les ES les ont toujours motivés à construire des phrases complètes ou à mettre ce qu'ils avaient appris en pratique dans la classe, sans oublier de les féliciter à la fin de chaque activité. Suivant les mots d'un ES, la motivation extrinsèque est clé pour maintenir l'intérêt des étudiants dans l'apprentissage d'une langue étrangère : « tout dépend de la manière dont l'enseignant stagiaire se fait comprendre ou la motivation donnée au fur et à mesure du processus » (Camilo, Étape « travail communautaire » entretien 2).

Ainsi, ces affirmations sont constatées par Ellis (1994), (cité par Ellis, 1994) qui précise que les ES peuvent créer une motivation intégrée chez les élèves si on leur donne la possibilité de communiquer car ils commencent à gagner confiance et à réussir dans l'apprentissage de la langue étrangère. En outre, la motivation réveille leur curiosité pour les avantages des médias et des outils pour apprendre la langue étrangère hors de la salle de classe.

En ce qui concerne le respect, il est essentiel pour créer tout d'abord une ambiance amicale dans la salle de classe étant donné que le respect permet une interaction harmonieuse entre les professeurs et les apprenants. Comme la participante Melissa a indiqué lors des entretiens : « le respect envers les étudiants est primordial car il pourra faciliter une meilleure communication » (Melissa, Étape « Tutorat entre paires » Entretien 2). Cette information a été constatée dans les observations des classes car nous avons vu que le respect a prévalu dans toutes les séances notamment, au moment que les enseignants stagiaires ont organisé la salle de classe, ont expliqué les thèmes et ont offert les rétroactions.

La troisième attitude est liée à la confiance des ES au moment de conduire les séances de classes. Les participants ont mentionné que grâce aux expériences pédagogiques, la confiance en eux-mêmes leur a rendu possible une meilleure communication dans la classe, c'est-à-dire, les étudiants posaient des questions et faisaient des commentaires à l'ES en rapport avec les sujets traités.

Par ailleurs, les ES ont mentionné qu'il était pertinent d'avoir une maîtrise de la langue étrangère au moment de l'enseigner, ce qui leur donne la possibilité d'avoir un meilleur développement dans l'explication et les réponses aux questions posées par leurs apprenants. Conformément à ce qui a été dit par une participante « La principale attitude est la confiance en soi-même (...) la sécurité, je crois c'est la plus importante dans cette partie, si vous êtes sûre du thème que vous êtes en train d'expliquer » (Participante Maite « Étape Assistant du professeur », Entretien 1). D'ailleurs, on a vérifié cette information avec les réponses fournies dans les questionnaires appliqués

aux étudiants de l'étape *Travail Communautaire* où tous les enseignants stagiaires ont assuré qu'ils se sentaient confiants et sûr d'eux-mêmes dans l'exécution des classes.

Au sujet de l'interaction professeur-étudiant, c'est un facteur implicite du savoir-être, les participants ont avoué lors des entretiens que l'interaction avec leurs apprenants renforce la relation et l'implication dans les activités visées. Les étudiants perçoivent de l'empathie chez le professeur et ceci fait que les apprenants se sentent à l'aise pour participer et lui demander de réexpliquer les sujets difficiles à comprendre ainsi qu'un accompagnement intensif du professeur pour les tâches à réaliser en classe. Les participants expliquent comment l'interaction entre le professeur et les étudiants déclenche une ambiance collaborative et participative. Comme une participante a mentionné: « j'ai demandé aux apprenants s'ils connaissaient quelques mots au rapport du sujet afin de leur aider avec la prononciation. Les enfants se sont montrés très participatifs et enthousiastes avec l'activité bien qu'ils n'aient pas gagné des points » (Cynthia, « Étape Assistant du Professeur » Journal 1). Du reste, les observations ont permis de vérifier que l'interaction entre le professeur et l'étudiant mène à un apprentissage significatif. Elle a également facilité le développement du sens de la flexibilité du professeur débutant et de la compréhension des processus cognitifs de l'apprenant.

En effet, le professeur crée les conditions favorable à l'interaction étudiant-étudiant étant donné que la population dans quelques cas varie en fonction de l'âge, du niveau de langue et du style d'apprentissage. De ce fait, les étudiants travaillent en collaboration pour surmonter les difficultés d'apprentissage, par exemple, la mécompréhension des thèmes grammaticaux, la prononciation, l'exécution des activités écrites ou orales. (Marco, « Étape Enseignant Débutant » Observation 2).

Par ailleurs, d'après les enseignants stagiaires, l'interaction avec les étudiants facilitent le développement du savoir-être et la conduite de la classe due à la communication et l'échange des perspectives et des expériences en langue étrangère, tel qu'un participant a dit : « Dans ce cours j'ai ressenti de la confiance, je n'étais pas nerveux. Probablement parce que je connais déjà les étudiants et j'ai un type de relation avec eux » (Participant Marco, Journal 3). L'interaction apporte aux ES la capacité de gérer la classe étant donné qu'ils sont des professeurs novices ayant peu d'expérience en matière d'enseignement de langues, c'est surtout le cas des participants des étapes *tutorat entre paires et assistance du professeur*.

Cette information donnée par les ES rend possible d'affirmer ce que Stratulat (2013) a dit :

« Pour atteindre une éducation de qualité, l'enseignant doit être positif autant que possible ce qui implique une communication libre fondée sur la confiance mutuelle, un climat favorable et motivant en vue de permettre aux apprenants de se sentir partie du processus éducatif ». (Pag, 22)

En plus, elle souligne que l'enseignant est celui qui incite à participer dans une activité commune, qui inspire de la confiance, de la sincérité, de l'amabilité et du

respect en même temps. Cette relation qui est établie entre le professeur et l'apprenant a une influence évidente sur la performance de l'apprenant.

Les perceptions des enseignants stagiaires par rapport au dispositif de formation

Le troisième axe de cette étude concerne les perceptions des ES qui expriment les bénéfices du dispositif et ses limites (*Voir Figure 3*).

Les ES avouent que le dispositif aide à façonner leur style d'enseignement à partir de l'autoréflexion sur leur formation professionnelle et leur vocation en qualité d'enseignant en langues. Selon un des stagiaires, il a acquis « l'habilité d'observer, de réfléchir, d'avoir un esprit critique sur le travail éducatif et surtout sur l'enseignement de langues, il considère que ce n'est pas la même chose d'être un enseignant que d'être un enseignant de langues » (Participant Lucas, « Étape travail communautaire », Entretien 2).

Par ailleurs, les espaces leur ont permis de s'approprier des connaissances, étant donné qu'ils ont renforcé la compétence langagière et communicative ainsi que la dimension humaine, car ils ont appris à interpréter « quelles attitudes, quelles aptitudes un professeur doit acquérir ou apprendre pour bien exercer leur métier, alors, ceci contribue à ce processus » (Camilo, entretien 2).

De même, l'étude de Simons (2012) sur un dispositif de formation-recherche en Belgique laisse voir que le dispositif a des apports autant que des limites telles qu'une faible collaboration entre paires et un faible suivi et assistance des tuteurs aux séances des pratiques dû à leur manque d'implication permanente dans le dispositif. Certes le dispositif de formation de la Licence en Langues Etrangères à l'Université de Pamplona a des bénéfices, mais les ES signalent qu'il y a encore des limites notamment dans la systématisation et l'articulation du dispositif, ainsi que dans le contrôle et l'accompagnement dans ses espaces de pratique de la part des conseillers pédagogiques. Quant à l'organisation du dispositif, les enseignants stagiaires pensent que « pendant les cours théoriques des premiers semestres de la Licence, ils n'ont pas maîtrisé les savoirs basiques de la pédagogie et didactique complètement. Ils croient que seulement dans la mise en pratique de ces savoirs dans l'étape « assistant du professeur », les connaissances peuvent être maîtrisées » (Heiberth, « Étape Assistant du professeur » Journal 1). Autrement dit, il faut trouver des espaces pour s'entraîner dans l'enseignement avant de faire les stages en langues étrangères. Les ES manquent d'expérience pour exécuter les stages ce qui peut provoquer de la frustration chez eux, ils sentent que ceci représente un décalage due à la transition entre la théorie centrée sur l'enseignement de langues et la pratique.

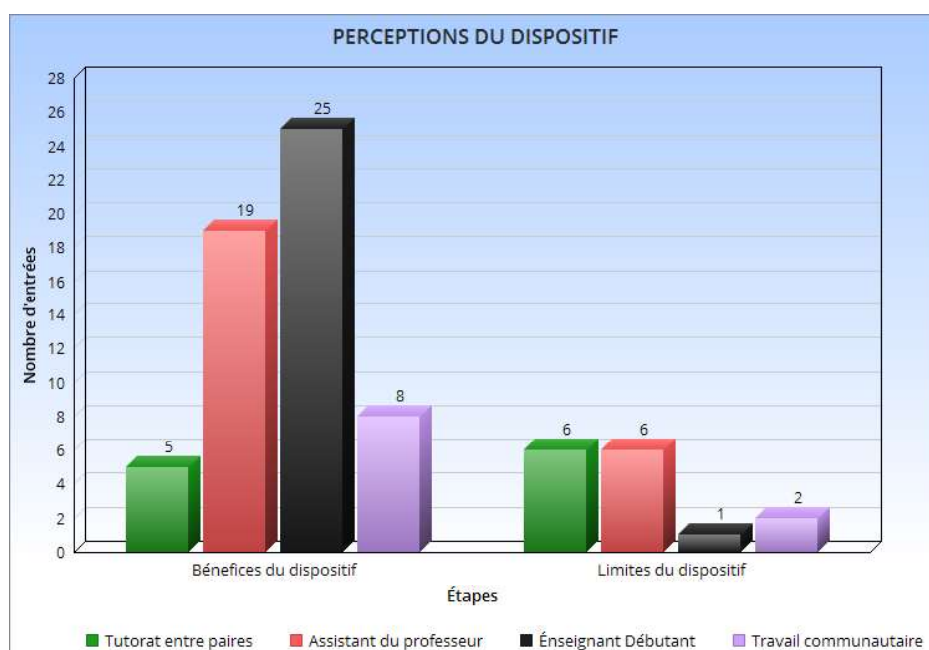
D'autre part, ils affirment que le temps ne suffit pas pour atteindre tous les objectifs de chaque étape, c'est-à-dire qu'il faut consacrer suffisamment de temps pour que les ES soient prêts à conduire et planifier une classe, les participants ont également répondu que « le système ou sa structuration demande beaucoup de la part du stagiaire, tout

d'abord dans la partie du temps (...) quelquefois les choses se font sous forte pression parce que le temps est court » (Valeria, « Étape Travail communautaire » Entretien 2).

C'est pour cela qu'un autre aspect à améliorer serait l'absence d'un accompagnement et un contrôle intensif de la part des conseillers pédagogiques. Les professeurs novices assurent que le professeur en charge doit être un guide et donner les outils pour accomplir les tâches principalement dans les étapes *tutorat entre paires*, *assistant du professeur* et *travail communautaire*, un participant ajoute que « c'est un programme (étape tutorat entre paires) qui n'a pas de suivi, des nombreuses fois les étudiants ne préparent pas les tutorats (...) il faut établir des critères plus spécifiques pour que les étudiants sachent ce qu'il faut faire et comment le faire » (Leydi, « Étape Assistant du professeur » entretien 1).

En somme, le dispositif génère une reformulation des perceptions de l'enseignement des ES puisqu'ils subissent une transformation de leurs styles d'enseignement, des savoirs et des attitudes lors des pratiques de formation, en outre, le dispositif provoque le rapprochement des terrains éducatifs. Toutefois, il y a des aspects qui méritent un renforcement pour que les pratiques des ES soient plus effectives. Tout d'abord, l'organisation des quelques étapes du dispositif comme la transition entre la théorie et la pratique, la spécification des paramètres à suivre pour les devoirs et les tâches du stagiaire et l'accompagnement des conseillers pédagogiques. D'ailleurs, Okanlawon (2012) ajoute qu'il faut établir un lien avec les conseillers pédagogiques pour approfondir dans le rôle d'enseignant, se mettre au courant et renfoncer à l'aide d'étude de cas et la pensée critique les fondements théoriques, méthodologiques et pédagogiques pour leur construction professionnelle en tant qu'enseignant.

Figure 3. Perceptions des ES par rapport au dispositif de formation.



Source: élaboration propre

Bilan et implications pédagogiques

De nos jours, les espaces des pratiques des ES s'avèrent utiles en raison de la carence d'expériences éducatives dans la formation professionnelle. Compte tenu de ces nécessités, les institutions locales, nationales voire internationales ont conçu un système ou dispositif pour l'entraînement des enseignants stagiaires. C'est pourquoi, la Licence en langues étrangères de l'Universidad de Pamplona a généré un dispositif de formation pour que les ES réussissent leur construction professionnelle.

Le but de notre recherche était d'explorer l'influence de ce dispositif de formation chez les enseignants stagiaires de FLE et d'Anglais comme langue étrangère de l'Universidad de Pamplona. Nous avons perçu que l'accomplissement des étapes du dispositif de formation rend possible la maîtrise des compétences professionnelles notamment le savoir-faire et le savoir-être car les ES ont amélioré leur performance dans la planification et l'exécution de la classe. C'est-à-dire qu'ils se sont familiarisés avec la conception des classes en tenant compte de l'hétérogénéité des styles d'apprentissage et du choix des activités adaptées aux besoins langagiers des apprenants ; au demeurant, ils sont devenus compétents au moment d'affronter les contraintes comme la gestion du temps et le contrôle de la classe qui sont advenus dans les salles de classe. Au sujet du savoir-être, les enseignants stagiaires ont développé certaines attitudes envers les étudiants telles que la motivation extrinsèque, le respect et l'amabilité. De même, ils ont évolué concernant la confiance en soi-même puisqu'ils se sont entraînés à l'explication des sujets linguistiques et langagiers. D'autre part, les ES se sont que l'interaction enseignant-étudiant est primordiale pour encourager les étudiants non seulement à établir une relation avec leurs camarades et leurs professeurs mais aussi à s'impliquer dans les activités langagières.

D'après les perceptions des ES, le dispositif contribue à leur processus formatif et d'autoréflexion. Outre les bénéfices, le dispositif de formation leur a permis de se débrouiller pour mener efficacement les activités proposées à cause des limites dans l'articulation et l'accompagnement à certaines étapes du dispositif.

Le dispositif, dans la formation initiale des ES, facilite leur construction professionnelle grâce aux pratiques pédagogiques où ils peuvent mettre en pratique la théorie et les fondements de l'enseignement des langues. L'association entre les théories et la pratique permet d'améliorer les compétences requises pour affronter les défis de l'éducation actuelle dont les nouvelles approches sont la communicative et l'actionnelle qui cherchent à enseigner aux étudiants à parler en agissant dans une société multiculturelle et plurilingue. Le but du dispositif est centré sur la formation d'une nouvelle génération d'enseignants en langues étrangères, qui sont conscients de l'évolution de l'éducation et la configuration des modèles pour mieux correspondre aux besoins émergents. Ceci laisse penser que l'enseignement classique ne demandait qu'une connaissance approfondie, cependant, le professeur contemporain doit être désormais doté des fondements théoriques, savoirs procéduraux, des aptitudes et des attitudes destinés à façonner un enseignant intégral. Cette étude information nous permet de conclure que le dispositif de formation rend possible aux ES de s'approprier

des compétences d'enseignement tandis que celles-ci se voient renforcées sur les terrains éducationnels.

Références

- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). Comment construire des compétences en classe. Chenelière/Mac Graw-Hill.
- Borko, H. et Mayfield, V. (1995). The roles of co-operating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518.
- Brown, S. et McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Celis, A. Y. (2013). “Understanding the Effectiveness of Peer Tutoring as a Process to Improve English Writing Among Beginner-level Efl Students”. *Opening Writing Doors Journal*, 9(1), 209-227.
- Cote, G et Martinez, M. (2010). “Espacios de práctica: Un apoyo a la formación de docentes de lenguas extranjeras.” (*Project d’investigation et développement*)
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Flavier, E. (2009). « L’impact formatif de l’entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d’un enseignant stagiaire. » *Travail t formation en éducation*, (4). En ligne sur : <https://journals.openedition.org/tfe/949>
- Gürsoy, E. (2013). “Improving practicum for a better teacher training.” *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 420-425.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Martinez, M. 2014. « Le stage en FLE à l’Université de Pamplona: Pour une démarche formative réflexive. » *Opening writing doors journal* 11 (2), 85-96
- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers’ tutors and mentors upon their classroom practice: An exploration study. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 51-61. DOI : 10.1016/0742-051X(94)00014-W
- Mineducacion.gov.co. (2016). *Formación Inicial*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Récupéré le 24 Sep. 2016. En ligne sur : <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48467.html>.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). « Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. » *Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*, Conseil de l’Europe.

- Nzilano, J. L. (2013). "Pre-service Teachers' Teaching Competencies: The Experience of Practising Teaching in Secondary Schools and Teacher Colleges." *African Journal of Teacher Education*, 3(1).
- Okanlawon, A. E. (2014). "Nigerian pre-service science teachers' self-perceptions of acquired pedagogical knowledge and skills after teaching practice exposure." *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 8(1), 106.
- Perrenoud, P. (2005). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université? Récupéré du site de l'auteur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, section Publications – Textes 2005 : En ligne sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.pdf
- Richards, J. C., & Nunan, D. (Eds.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge University Press.
- Rivière, V., & Cadet, L. (2009). « Quand je serai enseignante pour de vrai...»: d'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission en formation initiale à l'enseignement du FLE?
- Simons, G. (2012). Un dispositif de formation-recherche en didactique des langues étrangères. *Travail et Apprentissages*, (9), 120-141.
- Stratulat, I. (2013). El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes. (Tesis de Maestría). Universidad de Oviedo.
- Talon, B., & Leclot, D. (2008). « Dispositif pédagogique pour un apprentissage de savoir-faire. » *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(1), 58-74.
- Vibulphol, J. (2004). Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand. Unpublished Dissertation, Oklahoma State University.
- Yong, M., binti Daud, K., & Rahman, A. A. (2016). "Competence of preservice preschool teachers at teacher education institute of Malaysia." *International Journal for Innovation Education and Research*, 3(5).

Annexes : Grille d'observation

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTÉ D'ÉDUCATION

LICENCE DE LANGUES

Date : _____ Étape du dispositif : _____

Participant : _____ Observation N ° _____

Saber Hacer

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
Divide el trabajo en temas para cada clase				
Formula objetivos que indican el proceso de aprendizaje que se espera de los estudiantes durante la clase.				
Diseña actividades de enseñanza y evaluación que están realmente relacionadas con los objetivos planteados para la clase.				
Diseña actividades que permitan el desarrollo de las cuatro competencias (producción y comprensión oral, escrita)				
Provee una variedad de materiales para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje.				
Las actividades que propone son lo suficientemente llamativas para atraer la atención de los estudiantes durante el total desarrollo de la clase.				

2. Competencias de enseñanza con relación a la instrucción y el rendimiento de los docentes practicantes en el cumplimiento del nivel de desempeño

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
Los estudiantes entienden los objetivos de aprendizaje adecuados para ellos.				
Explica el proceso y contenido de la clase de forma clara y precisa.				
Implementa una variedad de actividades de enseñanza y aprendizaje.				
Anima a los estudiantes a ver los temas desde varias perspectivas.				
Interactúa con los estudiantes apropiadamente y los motiva a interactuar entre ellos.				
Construye saberes a partir de conocimientos previos				
Responde apropiadamente a las preguntas formuladas por los estudiantes.				
Propone actividades que incita a los estudiantes a participar en clase.				

3. Competencias de enseñanza concerniente al refuerzo del aprendizaje y desenvolvimiento del docente practicante

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
Propone desafíos para los estudiantes de acuerdo a su nivel de lengua.				
Realiza actividades de aprendizaje enriquecedoras para los estudiantes.				
Conecta las actividades a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.				
Realiza actividades que respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.				
Entrelaza las actividades de clase con los intereses de los estudiantes.				
Los conocimientos impartidos son útiles para el futuro profesional de los estudiantes.				
Ofrece a los estudiantes incentivos y reconocimientos cuando es necesario				

4. Competencias de enseñanza concerniente a la evaluación del aprendizaje

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
Genera conciencia en los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.				
La retroalimentación contribuye al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes				
Las actividades aportan diagnóstico sobre las debilidades que tienen los estudiantes en las cuatro competencias				

5. Competencias de enseñanza con respecto al manejo de clase

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
Hace buen uso del tiempo durante la clase				
Toma medidas preventivas a fin de no perder el control de la clase				
Propone cambios para comportamientos o situaciones que puedan perturbar el desarrollo de la clase (indisciplina, desinterés, estado de ánimo, entre otros)				

6. Competencias de enseñanza concerniente al desarrollo del conocimiento de los estudiantes.

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
-------------	----	----	-------------	-------------

Tiene en cuenta los diferentes ambientes, experiencias y capacidades de los estudiantes para el diseño de las actividades de aprendizaje.				
Toma en cuenta los procesos cognitivos y físicos de los estudiantes al momento de ejecutar las actividades de clase.				
Autoevalúa de manera crítica su proceso de enseñanza				
Parte de la lengua materna para construir conocimiento.				
Genera momentos de trabajo tanto individuales, en parejas, o grupales.				
Genera proyectos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y temas de clase.				
Reconozco a partir del desempeño de los estudiantes sus debilidades y puntos a mejorar.				
Otros...				

Saber Ser

Competencia	Si	No	Observación	Comentarios
Cuando corrige se asegura de no herir o desmotivar a los estudiantes Es asertivo cuando corrige				
Tiene buena relación con los estudiantes. (relación interpersonal)				
Responde consistentemente cuando se le presenta una dificultad en el salón de clase (falta de respeto por parte del estudiante, falta de interés, desmotivación, timidez, rebeldía)				
Se preocupa por la comodidad de sus estudiantes, crea un ambiente de empatía en el salón.				
Investiga activamente problemas que puedan estar afectando el rendimiento de los estudiantes.				
Demuestra confianza en sí mismo, (seguridad cuando está impartiendo la clase)				
Interactúa con los estudiantes apropiadamente y los motiva a interactuar entre ellos.				
Propone actividades que desarrollan la creatividad en los estudiantes.				

Es capaz de tomar diferentes roles según la necesidad de los estudiantes o actividad (profesor, consejero, guía)				
--	--	--	--	--

Adapté de : Okanlawon, A. E. (2014).

Annexe B. Guide des entretiens des étapes : Tutorat entre paires, assistance du professeur, Enseignant débutant et Service Communautaire.



Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia
Tels: (7) 5685303 - 5685304 - 5685305 - Fax: 5682750 - www.unipamplona.edu.co

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACION

PROGRAMA DE LENGUAS Y COMUNICACIÓN

ESTUDIANTES INVESTIGADORES:

Diana Carolina Rozo Becerra

Paula Zuleima Suarez

Daniela Fernanda García

ENTREVISTA DIAGNOSTICO “Tutoría entre pares”

Objetivo: Esta entrevista será realizada con el fin de saber las percepciones que los practicantes tienen sobre el dispositivo de formación que ofrece el programa. Además, estas entrevistas nos darán un diagnóstico de los pre-saberes que ellos tienen sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Finalmente, las aptitudes, los procedimientos y las actitudes que los practicantes consideran indispensables a la hora de enseñar una lengua extranjera.

Percepciones

1. ¿Qué entiende por tutoría de pares?
2. ¿Cree usted que este espacio de práctica “tutoría de pares” es pertinente para su construcción profesional como docente?
3. ¿Qué aportes obtendrá realizando la tutoría entre pares en su construcción profesional?
4. ¿Cómo influirá la etapa de tutoría entre pares en su proceso de enseñanza?

SABER SER

5. ¿Cómo influirá la etapa de tutoría entre pares en su construcción personal?
6. ¿Cuáles son las actitudes (afectividad) que usted considera indispensable a la hora de dar tutorías a estudiantes de primer semestre que llegan con un nivel elemental en inglés y francés?

SABER HACER

7. ¿Considera que está preparado para este proceso? Explique
8. ¿Cuáles son los posibles desafíos que va a enfrentar en esta etapa del dispositivo de formación?
9. Si se encuentra con un estudiante que no presenta interés por la tutoría, que presenta dificultades de aprendizaje o problemas personales ¿Qué procedimiento o medida emplearía para que estas situaciones no afecten el proceso de enseñanza-aprendizaje?

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACION

PROGRAMA DE LENGUAS Y COMUNICACIÓN

ESTUDIANTES INVESTIGADORES:

Diana Carolina Rozo Becerra

Paula Zuleima Suarez

Daniela Fernanda García

ENTREVISTA DIAGNOSTICO “Asistente del profesor”

Objetivo: Esta entrevista será realizada con el fin de saber las percepciones que los practicantes tienen sobre el dispositivo de formación que ofrece el programa. Además, estas entrevistas nos darán un diagnóstico de los pre-saberes que ellos tienen sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Finalmente, las aptitudes, los procedimientos y las actitudes que los practicantes consideran indispensables a la hora de enseñar una lengua extranjera.

Percepciones

1. ¿Qué entiende por Asistente de profesor?
2. ¿Cree usted que este espacio de práctica “asistente del profesor” es pertinente para su formación como docente de lenguas extranjeras? Explique
3. ¿Qué aportes obtendrá realizando la asistencia al profesor en su construcción profesional?
4. ¿Cómo influirá la etapa de “asistente del profesor” en su proceso de enseñanza?

SABER SER

5. ¿Cuál es la actitud (afectividad) que usted considera indispensable al momento de asistir a un profesor?
6. ¿Cuál es la actitud que usted considera indispensable al momento de dirigirse a los estudiantes en la clase que usted ejecutara?

SABER HACER

7. ¿Cómo le contribuyo el espacio “tutoría de pares” a su construcción profesional como docente?
8. ¿Cómo ha influenciado la “tutoría entre pares” en su construcción profesional?
9. ¿Considera que está preparado para hacer las observaciones requeridas en este espacio de práctica “asistente del profesor”? Explique.
10. ¿Qué aspectos tendrá en cuenta al momento de realizar las observaciones asignadas a esta etapa “asistente

del profesor?

11. ¿Considera que está preparado para hacer las calificaciones de trabajos requeridas en este espacio de práctica “asistente del profesor”? Explique.
12. ¿Considera que está preparado para planear la clase que debe dirigir en este espacio de práctica “asistente del profesor”? Explique.



Una universidad *inclusiva* y *comprometida* con el desarrollo integral

2

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACION

PROGRAMA DE LENGUAS Y COMUNICACIÓN

ESTUDIANTES INVESTIGADORES:

Diana Carolina Rozo Becerra

Paula Zuleima Suarez

Daniela Fernanda García

ENTREVISTA DIAGNOSTICO “Profesor debutante”

Objetivo: Esta entrevista será realizada con el fin de saber las percepciones que los practicantes tienen sobre el dispositivo de formación que ofrece el programa. Además, estas entrevistas nos darán un diagnóstico de los pre-saberes que ellos tienen sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Finalmente, las aptitudes, los procedimientos y las actitudes que los practicantes consideran indispensables a la hora de enseñar una lengua extranjera.

PERCEPCIONES

1. ¿Qué entiende por profesor debutante?
2. ¿Cree usted que este espacio de práctica “Profesor debutante” es pertinente para su formación como docente de lenguas extranjeras? Explique
3. ¿Qué aportes obtendrá realizando la etapa de “profesor debutante” en su construcción profesional?
4. ¿Cómo influirá la etapa “profesor debutante” en su proceso de enseñanza?

SABER SER

5. ¿Cuál son las actitudes (afectividad) que usted considera indispensables en el momento de enseñar a una comunidad que no tiene un acercamiento al aprendizaje de una lengua extranjera inglés o francés?

SABER HACER

6. ¿Cómo le contribuyó el espacio de práctica “tutoría entre pares” en su formación como docente?
7. ¿Cómo le contribuyó el espacio de práctica “asistente de profesor” en su formación como docente?
8. ¿Cuáles han sido los posibles cambios que el espacio de práctica “tutoría entre pares” ha generado en su formación como docente?

9. ¿Cuáles han sido los posibles cambios que el espacio de práctica, “asistente del profesor” ha generado en su formación como docente?
10. ¿Cuáles son los posibles desafíos que enfrentaría en esta etapa (profesor debutante) del dispositivo de formación?
11. ¿Considera que está preparado para enseñar a una población que varía en condiciones sociales, económicas y de edad? Explique.
12. Si se encuentra con un estudiante que no demuestra interés por las clases, que no asiste regularmente al curso que usted va a dirigir. ¿Qué procedimiento emplearía para motivarlos?

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE LENGUAS EXTRANJERAS

ENTREVISTA DIAGNOSTICO “TRABAJO SOCIAL”

Objetivo del proyecto:

Este proyecto tiene como objetivo explorar la influencia del dispositivo de formación sobre el proceso de construcción profesional de practicantes de la licenciatura en lenguas extranjeras Ingles-francés.

Objetivo de la entrevista:

Esta entrevista será realizada con el fin de saber cuáles son las percepciones que los practicantes tienen sobre el dispositivo de formación que ofrece el programa. Además, estas entrevistas nos darán un diagnóstico de los pre-saberes que ellos tienen sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras. Finalmente, la actitud, las aptitudes y los procedimientos que los practicantes consideran indispensables a la hora de enseñar una lengua extranjera.

Tiempo : 30 minutos

PERCEPCIONES

1. ¿Qué entiende por trabajo social?
2. ¿Cree usted que este espacio de práctica “trabajo comunitario” es pertinente para su formación como docente de lenguas extranjeras? Explique.
3. ¿Qué aportes obtendrá realizando el trabajo comunitario en su construcción profesional?
4. ¿Cómo influirá la etapa de trabajo comunitario en su proceso de enseñanza?

SABER SER

5. ¿Cuáles son las actitudes (afectividad) que usted considera indispensables en el momento de enseñar a niños que no tienen un acompañamiento regular en el aprendizaje de una lengua extranjera en este caso el inglés?

SABER HACER

10. ¿Cómo le contribuyó los espacios de práctica (tutoría entre pares, asistente del profesor y profesor debutante) en su formación como docente?
11. Cuales han sido los posibles cambios que estos espacios de práctica, (tutoría entre pares, ásistente del

- profesor y profesor debutante) han generado en su formación como docente?
12. ¿Se considera preparado para enseñar regularmente en una escuela primaria? Explique.
 13. ¿Cuáles son los posibles desafíos que enfrentaría en esta etapa (trabajo social) del dispositivo de formación?
 14. Si se encuentra con un niño que tiene dificultades afectivas y sociales (baja autoestima, pérdida de interés, problemas familiares y económicos, entre otros) ¿Qué procedimiento o medida emplearía para que estas circunstancias no afecten el aprendizaje?

Annexe C. Questionnaire des compétences.

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACION

PROGRAMA DE LENGUAS EXTRANJERAS

ESTUDIANTES INVESTIGADORES:

Diana Carolina Rozo

Paula Zuleima Saavedra

Daniela Fernanda García

CUESTIONARIO DIAGNOSTICO “TRABAJO SOCIAL Y ASISTENTE DEL PROFESOR”

Objetivo del proyecto:

Este proyecto tiene como objetivo explorar la influencia del dispositivo de formación sobre el proceso de construcción profesional de practicantes de la licenciatura en lenguas extranjeras Ingles-francés.

Objetivo del cuestionario:

Este cuestionario será realizado con el fin de identificar las competencias profesionales (Saberes, saber hacer, saber ser) que tienen los profesores practicantes al principio y en la culminación de cada etapa.

Tiempo: 30 minutos

CUESTIONARIO

Seudónimo: _____

Etapa _____

Saberes

N°	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Maneja la lengua extranjera en forma oral y escrita.				
2	Conoce la cultura y civilización de la lengua extranjera.				

3	Reconocer las teorías, enfoques métodos, técnicas pedagógicas y técnicas de evaluación.				
4	Aplica la metodología que se ajuste al contexto y a las necesidades de los estudiantes.				
5	Diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje de acuerdo a la diversidad del grupo.				

1. Competencias de enseñanza con relación a la planeación de los docentes practicantes

Nº	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Divide el trabajo en temas para cada clase				
2	Formula objetivos que indican el proceso de aprendizaje que se espera de los estudiantes durante la clase. (Plan de estudios)				
3	Diseña actividades de enseñanza y evaluación que están realmente relacionadas con los objetivos planteados para la clase.				
4	Diseña actividades que permitan el desarrollo de las cuatro competencias (producción escrita, oral y comprensión escrita, oral)				
5	Diseña actividades que permitan el desarrollo de la competencia lexical y semántica.				
6	Usa estrategias verbales y no verbales para explicar significado de palabras o frases.				
7	Provee una variedad de materiales para ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje.				
8	Las actividades que propone son lo suficientemente llamativas para atraer la atención de los estudiantes durante el total desarrollo de la clase.				

2. Competencias de enseñanza con relación a la instrucción y el rendimiento de los docentes practicantes en el cumplimiento del nivel de desempeño

Nº	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Explica el proceso y contenido de la clase de forma clara y precisa.				
2	Los estudiantes entienden las instrucciones para el desarrollo de actividades.				
4	Anima a los estudiantes a ver los temas desde varias perspectivas.				
6	Construye saberes a partir de conocimientos previos				
7	Responde apropiadamente a las preguntas formuladas por los estudiantes.				

8	Propone actividades que incita a los estudiantes a participar en clase.				
9	Usa la lengua materna para dar instrucciones que los estudiantes no entiendan en la lengua meta.				

3. Competencias de enseñanza concerniente al refuerzo del aprendizaje y desenvolvimiento del docente practicante

N°	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Propone desafíos para los estudiantes de acuerdo a su nivel de lengua.				
2	Realiza actividades de aprendizaje enriquecedoras para su formación personal.				
3	Los conocimientos impartidos son útiles para el futuro profesional de los estudiantes.				
4	Realiza actividades que respondan a las necesidades o intereses de aprendizaje de los estudiantes.				
5	Ofrece a los estudiantes incentivos y reconocimientos cuando es necesario.				

4. Competencias de enseñanza concerniente a la evaluación del aprendizaje

N°	Competencia	Nunca	Casi Nunca	Casi siempre	Siempre
1	Genera conciencia en los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.				
2	La retroalimentación que usted da a sus estudiantes contribuye al mejoramiento del aprendizaje de los mismos.				
3	Las actividades aportan diagnóstico sobre las debilidades que tienen los estudiantes en las cuatro competencias				

- Competencias de enseñanza concerniente a la corrección de errores

N°	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Corrige asertivamente.				
2	Corrige de manera individual o colectiva				

5. Competencias de enseñanza con respecto al manejo de clase

N°	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Hace buen uso del tiempo durante la clase				

2	Toma medidas preventivas a fin de no perder el control de la clase				
3	Propone cambios para comportamientos o situaciones que puedan perturbar el desarrollo de la clase (indisciplina, desinterés, estado de ánimo, entre otros)				

6. Competencias de enseñanza concerniente al desarrollo del conocimiento de los estudiantes.

N°	Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1	Tiene en cuenta los diferentes ambientes, experiencias y capacidades de los estudiantes para el diseño de las actividades de aprendizaje.				
2	Toma en cuenta los procesos cognitivos y físicos de los estudiantes al momento de ejecutar las actividades de clase.				
3	Autoevalúa de manera crítica su proceso de enseñanza				
4	Parte de la lengua materna para construir conocimiento.				
5	Genera momentos de trabajo tanto individuales, en parejas, o grupales.				
6	Genera proyectos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y temas de clase.				
7	Reconoce a partir del desempeño de los estudiantes sus debilidades y puntos a mejorar.				

Cuestionario adaptado de Ayoade Ejiwale OKANLAWON (2014)

Saber Ser

Competencia	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre
Tiene una relación cercana con los estudiantes. (relación interpersonal)				
Responde consistentemente cuando se le presenta una dificultad en el salón de clase (falta de respeto por parte del estudiante, falta de interés, desmotivación, timidez, rebeldía)				
Se preocupa por la comodidad de sus estudiantes, crea un ambiente de empatía en el salón.				
Investiga activamente problemas personales o cognitivos que puedan estar afectando el rendimiento de los estudiantes.				

Demuestra confianza en sí mismo, (seguridad cuando está impartiendo la clase)				
Interactúa con los estudiantes apropiadamente y los motiva a interactuar entre ellos.				
Propone actividades que desarrollan la creatividad en los estudiantes.				
Es capaz de tomar diferentes roles según la necesidad de los estudiantes o actividad (profesor, consejero, guía)				