

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA



FACULTAD DE LENGUAS

**ÉVALUATION DES PROCESSUS ADMINISTRATIFS DANS LA SÉLECTION ET LA
PRÉPARATION DES ÉTUDIANTS LEF AUX STAGES PRATIQUES :
L'INTÉGRATION DU NIVEAU DE LANGUE ET DES COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE :

LICENCIADO EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTADA POR :



ALBA ODALIS QUINTERO GÓMEZ

BAJO LA DIRECCIÓN DE :

DR. CARLOS ALFREDO PAZOS ROMERO

PUEBLA, PUE.

SEPTIEMBRE 2025

**« ÉVALUATION DES PROCESSUS ADMINISTRATIFS DANS LA SÉLECTION ET
LA PRÉPARATION DES ÉTUDIANTS LEF AUX STAGES PRATIQUES :
L'INTÉGRATION DU NIVEAU DE LANGUE ET DES COMPETENCES
PROFESIONELLES »**

MÉMOIRE

Pour obtenir le diplôme de :

LICENCIADA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Après avoir lu ce travail de recherche effectuée par :

Alba Odalis Quintero Gómez

Les membres du jury ont considéré qu'il méritait d'être accepté étant donné qu'il réunit les conditions exigées pour obtenir la Licence en Enseignement du Français



Dr. Carlos Alfredo Pazos Romero

Directeur du mémoire



Dra. María Lilia López López

Membre du jury



Mtra. María Eugenia Olivos Pérez

Membre du jury

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION.....	4
INTRODUCTION.....	4
PROBLÉMATIQUE.....	5
JUSTIFICATION.....	7
OBJECTIF GÉNÉRAL.....	8
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.....	8
QUESTIONS DE RECHERCHE.....	9
MÉTHODOLOGIE.....	9
DELIMITACIÓN.....	10
MOTS CLÉ.....	10
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE.....	11
2.1 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUE ÉTRANGÈRE.....	11
2.1.1 LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE.....	13
2.1.2 LE STAGE COMME PARTIE DE LA FORMATION INITIALE.....	16
2.1.3 LES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES DE LA FORMATION.....	19
2.2 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT DES LANGUES.....	23
2.2.1 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN CONTEXTE RÉEL.....	24
2.2.2 L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES.....	30
2.2.3 DÉFIS DANS LES STAGES PRATIQUES ET LA FORMATION INITIALE.....	35
2.3 L'ARTICULATION ENTRE LA FORMATION, LES COMPÉTENCES DES STAGIAIRES ET LES CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT DU STAGE PROFESSIONNELLE.....	39
2.3.1 LES EXIGENCES ET ATTENTES DES INSTITUTIONS SUR LES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUE.....	40
2.3.2 L'ADÉQUATION ENTRE FORMATION ET TERRAIN PROFESSIONNELLE... 43	
2.3.3 ADAPTATION DES PROGRAMMES DE FORMATION POUR RENFORCER LES PROFILS DES STAGIAIRES ET DIPLÔMÉS.....	46
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	49
3.1 L'APPROCHE QUALITATIF.....	49
3.2 L'ÉTUDE DE CAS.....	50
3.3 PARTICIPANTS.....	51
3.4 MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	52
3.5 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE DONNÉES.....	52
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....	54
CHAPITRE 5 : CONCLUSIONS ET DISCUSSIONS.....	68
ANNEXES.....	75

BIBLIOGRAFIA.....	76
TRANSCRIPTIONS.....	81

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION

INTRODUCTION

L'enseignement des langues étrangères repose sur des aspects fondamentaux. On pourrait considérer les stages professionnels comme un de ces aspects. Les stages professionnels sont le premier pas vers la professionnalisation des futurs enseignants. C'est pendant les stages professionnels que les futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) se mettent en contexte réel d'éducation et ont l'opportunité de mettre en pratique les connaissances acquises pendant leur formation dans un scénario réel.

À la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, dans le contexte de la Licence en Enseignement du Français (LEF) pendant la préparation aux stages professionnels des étudiants LEF, les processus administratifs tendent à privilégier l'évaluation du niveau linguistique, à travers des outils standardisés, sans toujours tenir compte de la diversité et de la complexité des compétences professionnelles requises sur le terrain. À la faculté de langues, le processus de sélection se centre dans la maîtrise de la langue sachant que ce n'est pas le seul facteur à tenir compte si on veut réussir le stage.

Cette situation entraîne plusieurs problématiques majeures. D'une part, elle contribue à un déséquilibre entre les attentes des institutions d'accueil et les compétences réelles des stagiaires. D'autre part, elle tend à négliger des aspects essentiels de la formation des futurs enseignants, tels que la capacité à donner des consignes claires, à expliquer des notions grammaticales ou à gérer un groupe en classe. À cela s'ajoutent d'autres facteurs pouvant influencer la préparation des étudiants, comme le rendement académique, les échecs dans les matières de langue ou encore les interruptions temporaires d'études, qui peuvent entraîner des difficultés à cause du manque de contact avec la langue cible.

Tout au long de ce travail on cherche à réfléchir à propos des critères de sélection de candidats aux stages professionnels afin d'améliorer l'efficacité du processus administratif d'accès aux stages. En ce qui concerne la méthodologie, nous nous baserons dans une étude de cas, ainsi que les instruments retenus pour la collecte d'informations à utiliser sont les entretiens, les observations, l'analyse des données et la révision documentaire.

PROBLÉMATIQUE

La compétence professionnelle des étudiants qui se forment comme des enseignants de langue étrangère est la compétence la plus importante à développer tout au long de leur parcours académique, cependant, pendant le processus de sélection aux stages professionnelles dans la Licence en Enseignement du Français (LEF), on trouve que cette compétence est peu considérée comme critère de sélection des candidats aux programmes de stage professionnelle.

Dans ce contexte, il ne paraît pas essentiel le renforcement des critères de sélection et d'accompagnement des candidats aux stages professionnels. Il nous semble peu relevant l'intégration de l'évaluation des compétences grammaticales et didactiques dans ce processus afin de garantir une meilleure adéquation entre les profils des stagiaires et les besoins des institutions d'accueil. En plus, nous n'avons pas trouvé de travaux de recherche dans la faculté de langues qui abordent cette problématique. Il n'y a pas de volonté pour améliorer les pratiques actuelles de la part des enseignants titulaires des stages et des responsables des programmes inscrits puisqu'on n'a pas trouvé d'information écrite sur les stagiaires une fois terminés leurs cours. Nous n'avons pas trouvé non plus d'analyses critiques du processus administratif d'accès aux stages et il est presque inexistant l'identification des moyens linguistiques pour améliorer les stages pratiques des étudiants LEF.

Un des aspects indispensables pour les étudiants qui se forment comme professeurs de langue est le développement de leur compétence d'enseignement. Les stagiaires de LEF doivent être capables de produire des phrases compréhensibles et cohérentes pour donner des instructions, expliquer des termes et résoudre des doutes, cependant, pendant les cours à la licence, on n'insiste pas trop dans l'importance de la façon de donner des instructions devant un groupe et on travaille trop peu l'explication. C'est-à-dire, dans l'enseignement des langues. Il est essentiel de considérer la manière d'expliquer des sujets particuliers comme les structures de la langue et d'autres termes en relation à l'apprentissage des langues. Ce point est très peu exploré pendant les cours de formation d'enseignant.

En plus, en ce qui concerne l'acquisition de connaissances grammaticales, un élément essentiel dans l'enseignement d'une langue, on remarque le manque des données concrètes

concernant le niveau de maîtrise des connaissances grammaticales par les étudiants. Par conséquent, il est difficile, actuellement, de déterminer si les étudiants sont suffisamment préparés sur le plan grammatical pour dispenser des cours en français. Bien qu'il soit crucial d'évaluer les compétences linguistiques des étudiants, l'évaluation des connaissances grammaticales des étudiants sur le point d'entamer leurs stages professionnels n'a pas été suffisamment explorée.

Le rendement des étudiants dans les matières de langue cible représente un problème important à considérer. Les mauvais résultats dans les matières nous indiquent que les étudiants s'affrontent à des différents obstacles au moment de dispenser des cours de français étant donné qu'ils ne maîtrisent pas la langue qu'ils prétendent enseigner.

Un autre aspect à considérer ce sont les permissions temporelles que les étudiants peuvent solliciter pour suspendre leurs études pendant une période déterminée. Pendant ces périodes les étudiants peuvent suspendre leurs études jusqu'à une année et les reprendre après. Ces périodes peuvent avoir des répercussions sur leur formation professionnelle puisque les étudiants passent un temps considérable sans contact avec la langue.

Par ailleurs, le processus administratif des stages professionnels a lieu chaque semestre. Les exigences imposées aux étudiants qui souhaitent effectuer leur stage professionnel sont les suivantes : 70 % du total des crédits du programme d'études, avoir suivi et approuvé la matière "Experiencia Profesional" et disposer d'un numéro d'affiliation valide à un système de santé. Ensuite, il y a une conférence d'initiation qui fournit des informations et les dates de l'ensemble du processus d'inscription à la pratique professionnelle.

La procédure d'inscription au stage professionnel comprend la réalisation d'un examen de type DELF B1 qui évalue la compréhension orale, la compréhension et la production écrite des candidats à l'inscription au stage professionnel. Cet examen ne garantit pas que les étudiants réussissent à donner des cours, car ce n'est pas un examen sur les compétences pédagogiques mais un examen axé sur l'approche communicative.

Cet examen vise à évaluer les étudiants et à leur attribuer une place dans les programmes de stage professionnel en fonction du résultat de l'examen. L'examen évalue seulement 3 compétences : compréhension orale, compréhension et production écrite, et ignore une compétence extrêmement importante pour les enseignants : la production orale, sans données sur le niveau de production orale des élèves, il est difficile de juger qui est compétent pour enseigner correctement.

JUSTIFICATION

L'intégration des compétences professionnelles dans le processus de sélection des stagiaires constitue une question fondamentale. Un étudiant peut posséder un bon niveau linguistique sans maîtriser les compétences pratiques attendues en milieu professionnel. Il est donc pertinent de renforcer l'évaluation de ces compétences avant le début des stages, afin de garantir une meilleure adéquation entre les besoins du profil professionnel et le profil des stagiaires.

Nous cherchons à compiler des données qui nous permettent d'identifier les compétences des étudiants et de les utiliser pour repenser les critères de sélection et organisation des candidats aux stages professionnelles. Le développement de la compétence professionnelle exige une évaluation qui puisse nous proportionner des informations utiles pour l'adaptation du processus de sélection des candidats aux stages professionnelles à travers l'adaptation on cherche à équilibrer les attentes des institutions avec les capacités des stagiaires.

En plus du niveau général de langue, la grammaire est très importante pour bien s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. Si un étudiant a trop de difficultés grammaticales, cela rend sa capacité d'enseignement trop limitée et sa communication moins claire. Cela complique son intégration dans le milieu de travail. Étant donné qu'il existe un manque des données concrètes sur le niveau de la compétence grammaticale, nous cherchons à compiler des informations qui nous guident vers la réflexion sur la façon d'enseigner grammaire et l'importance qui donnent les étudiants à la maîtrise grammaticale dans leur vie professionnelle. En plus de proposer une évaluation grammaticale pour les étudiants qui se présentent comme des candidats aux stages professionnelles.

Les processus administratifs jouent un rôle de filtre et d'organisation pour les stagiaires, mais ils manquent parfois de précision dans leurs critères de sélection. C'est pour cela qu'on a l'intention de réviser ces procédures et réfléchir à intégrer des éléments plus qualitatifs qui nous permettent mieux organiser les profils des stagiaires. On vise d'enrichir le processus administratif en proposant des idées qui contribuent à son amélioration et adaptation.

Concernant la problématique des étudiants qui demandent des permissions temporelles pour suspendre et continuer après leurs études. Il est important de considérer les possibles difficultés d'adaptation après peu de contact avec la langue cible et penser à l'offre d'alternatives de nivellement qui leur permettent de s'incorporer et de récupérer leur niveau de langue. Ces alternatives de nivellement ont pour objectif la réussite des étudiants en contexte professionnelle

L'examen d'évaluation de niveau de langue est une partie essentielle dans le processus administratif d'inscription aux stages professionnels. Il est nécessaire de faire une révision de l'examen pour réfléchir aux déficiences et proposer une restructuration pour que l'examen soit un instrument qui nous permette d'obtenir des résultats plus détaillés dont on pourrait profiter pour renforcer les critères de sélection des candidats aux stages professionnelles.

OBJECTIF GÉNÉRAL

Elaborer un plan d'amélioration des processus administratifs qui intègre des critères linguistiques, pédagogiques et professionnelles afin d'optimiser la préparation des étudiants LEF aux stages pratiques

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

1. Examiner les perceptions des étudiants sur le processus administratif d'accès aux stages pratiques
2. Examiner le niveau de langue des étudiants face aux besoins des stages pratiques
3. Identifier des décalages et des nécessités d'adaptation dans la formation pour atteindre les paramètres du stage pratique
4. Proposer des actions concrètes pour améliorer l'articulation entre le processus d'accès aux stages, la formation et les besoins du stage pratique.

QUESTIONS DE RECHERCHE

1. Comment perçoivent les étudiants le processus administratif d'accès aux stages pratiques ?
2. Dans quelle mesure le niveau de langue des étudiants répond-il aux besoins linguistiques du stage pratique ?
3. Quels irrégularités et besoins d'adaptation sont perçus dans la formation des étudiants face aux stages pratiques ?
4. Quelles propositions spécifiques pourraient améliorer l'articulation entre la formation des étudiants, le processus d'accès au stage et les besoins du stage pratique ?

MÉTHODOLOGIE

Pour cette étude, on a décidé d'utiliser l'approche qualitative. À cet égard, nous nous référons à (Arbulú, 2023) qui définit l'approche qualitative comme un type de recherche inductive, interprétative, constructiviste et naturaliste, consistant à collecter et analyser des données généralement non numériques, telles que des textes, des vidéos ou des enregistrements audios, afin de comprendre des concepts, des opinions, des comportements, des émotions et des expériences dans leur environnement naturel. Cette définition a été choisie car elle prend en compte plusieurs aspects de l'approche et elle nous paraît claire et explicite.

Considérant l'approche qualitative comme l'approche pertinente, il est temps d'identifier la technique qualitative la plus appropriée pour le développement de notre recherche. Compte tenu de la nature de celle-ci, nous opterons pour la technique de l'étude de cas, technique propre aux recherches qualitatives avec des groupes réduits de participants. Nous présentons donc la définition, les caractéristiques et la manière dont cette technique s'adapte au contexte de la recherche.

L'étude de cas est la recherche empirique d'un phénomène que l'on souhaite comprendre dans son contexte quotidien réel. La méthode d'étude de cas est un outil précieux pour la recherche qualitative, et sa plus grande force réside dans le fait qu'elle permet d'enregistrer et de décrire le comportement des personnes impliquées dans l'étude, alors que les méthodes quantitatives se concentrent uniquement sur les informations verbales obtenues à partir de questionnaires. (López González, 2013)

Ainsi, l'étude de cas se concentre sur l'obtention de données à partir de l'exploration et de l'observation du phénomène. Elle recueille donc des informations principalement à travers d'entretiens et d'observations, dans lesquelles le chercheur peut choisir son rôle (non participant, semi-participant ou intervention totale).

Afin de mener à bien un travail de recherche axé sur la caractérisation et l'optimisation d'un processus administratif tel que celui des stages professionnels, une procédure méthodologique qualitative comprenant les étapes suivantes est proposée : révision documentaire, entretiens semi-structurés, observation participante ou non participante, analyse de contenu, benchmarking qualitatif et triangulation.

DELIMITACIÓN

Cette étude se concentre spécifiquement sur les processus administratifs liés à la sélection et à la préparation des étudiants inscrits dans la Licence en Enseignement du Français à la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, dans le cadre de leur accès aux stages professionnels obligatoires. L'étude met l'accent principalement sur les critères linguistiques (notamment le niveau de langue évalué à travers des outils comme le DELF B1), les connaissances grammaticales essentielles à la communication professionnelle, ainsi que sur l'identification des compétences professionnelles requises pour le stage.

MOTS CLÉ

Evaluation, Formation professionnelle, Pratique professionnelle, Compétences linguistiques professionnelles

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE

2.1 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUE ÉTRANGÈRE

La formation des futurs enseignants de langues étrangères est un processus de préparation qui symbolise une étape cruciale dans le début professionnel. Le concept de formation des enseignants est par nature complexe et il n'existe pas de définition universellement acceptée, car il fait l'objet de diverses interprétations basées sur des modèles, des approches, des traditions et des hypothèses philosophiques, épistémologiques, scientifiques et pédagogiques.

Steinert (2014) propose une définition large considérée comme l'une des plus appropriées. Elle affirme que la formation des enseignants désigne toutes les activités que les professionnels suivent pour améliorer leurs connaissances, leurs compétences et leurs comportements en tant que professeurs et éducateurs, dirigeants et administrateurs, et chercheurs, dans des contextes individuels et collectifs.

À travers cette définition, Steinert inclut et englobe les dimensions traditionnelles et non traditionnelles de la compétence enseignante. La définition de Steinert reconnaît que le travail des enseignants couvre de multiples rôles, et que la formation doit les prendre tous en compte. Ces rôles incluent ceux de professeurs et d'éducateurs, de responsables et d'administrateurs, ainsi que de chercheurs et de spécialistes. Elle abandonne ainsi le concept traditionnel du professeur comme simple figure chargée de l'enseignement et reconnaît son rôle dans d'autres domaines tout aussi importants.

En abordant maintenant la formation des enseignants dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères, on trouve que tout comme l'enseignement universitaire en général, la formation des professeurs de langues étrangères implique une double nature professionnelle : la connaissance et la pratique de la discipline (la langue) et son enseignement. Afin de répondre aux besoins de cette double nature professionnelle, les enseignants de langues doivent développer des capacités spécifiques à la matière.

La formation des enseignants en langues étrangères revêt aujourd'hui une importance fondamentale en raison des transformations sociales et des exigences croissantes en matière d'éducation, qui requièrent un profil professionnel complet et spécialisé. Dans le contexte actuel, la formation des enseignants en langues étrangères est un enjeu déterminant, car elle met l'accent sur le fait qu'un enseignement efficace nécessite une solide formation scientifique et une préparation pédagogique et didactique intensive. Ainsi, la formation doit fournir des méthodologies, des techniques et des outils pédagogiques spécifiques qui vont au-delà de la simple maîtrise de la langue.

Selon Fierro López et al., (2021) au Mexique, la formation des professionnels dans l'enseignement des langues est récente par rapport à d'autres métiers, ce qui a entraîné une croissante demande des professionnels de l'enseignement des langues. Le besoin de professeurs de langues étrangères est perceptible à différents niveaux d'enseignement, comme l'enseignement primaire, en raison des changements apportés aux programmes scolaires (par exemple, l'intégration de l'anglais dans l'enseignement préscolaire et primaire public).

Cependant, il existe un manque d'enseignants qualifiés pour répondre à la demande en matière d'enseignement des langues. Alors, la demande des enseignants suscite la nécessité de formation des nouveaux professionnels de l'enseignement des langues. Ce besoin de professionnels de l'enseignement de langues exige que les enseignants cessent d'être de simples exécutants de contenus et deviennent des professionnels spécialisés, réfléchis et innovants.

Il existe une perception erronée selon laquelle il suffit de maîtriser la langue pour l'enseigner, cependant la réalité de l'enseignement des langues nécessite d'une formation au-delà de la maîtrise de la langue cible. La formation des enseignants en langues étrangères doit fournir les méthodologies, les techniques et les outils didactiques spécifiques qui vont bien plus loin que la simple maîtrise de la langue. (Toledo et al., 2020)

2.1.1 LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Reprenant la définition de Steiner, toutes les activités que les enseignants doivent suivre pour faire évoluer leurs compétences professionnelles constituent un processus de formation. Ce processus intégral de formation est composé de différentes étapes qui poursuivent des objectifs spécifiques : la formation initiale, la formation continue et la professionnalisation. Ces étapes visent à doter l'enseignant des connaissances, des compétences et des attitudes nécessaires pour dispenser un enseignement efficace et de qualité.

Pour approcher le concept de formation initiale, nous nous référons à Amador, qui la propose en ces termes :

La formation initiale concerne l'attraction de nouveaux talents pour débiter dans l'enseignement universitaire. Elle comprend l'initiation à l'enseignement et l'accompagnement nécessaires pour enseigner pour la première fois, et s'étend jusqu'à l'adaptation progressive, consciente et permanente au métier d'enseignant. L'initiation et la connaissance de l'institution sont fondamentales, car c'est le moment où il faut faire connaître ce que l'institution attend de ses enseignants, la vision du projet éducatif, la figure du professeur et son rôle dans les processus éducatifs (Amador, 2012).

À travers cette définition on peut remarquer que la formation initiale constitue le premier grand moment formateur dans le parcours de développement de la profession de l'enseignant. Cette étape de la formation est notamment consacrée à la découverte du métier d'enseignant et au soutien dont les enseignants ont besoin dans le cadre de leur première expérience professionnelle. Alors, dans les parcours des enseignants de langue, la formation initiale se trouve dans le programme de formation dans des différents institutions, les curriculums de ces programmes préparent les futurs enseignants pour leur première expérience d'enseignement à travers le practicum et l'articulation des connaissances. La formation initiale s'inscrit aussi dans le premier pas des enseignants novices, leur insertion au milieu de travail dans des institutions d'enseignement des langues.

Ensuite l'étape suivante au développement professionnel des enseignants est la formation continue, pour conceptualiser cette étape Flores(2023) la définit comme :

Le processus de réflexion systémique par lequel les enseignants de la formation initiale continuent à se former afin d'actualiser les connaissances théoriques et méthodologiques qui leur permettent de maîtriser des compétences, des compétences et des valeurs pour l'enseignement et la réalisation personnelle grâce à l'obtention de diplômes universitaires supérieurs tels que des licences, des maîtrises et des doctorats. (Flores, 2023)

Essentiellement, cette définition considère la formation continue non seulement comme des cours de formation, mais comme une stratégie principale de professionnalisation qui intègre la croissance personnelle de l'enseignant avec le besoin d'actualiser ses compétences et sa base scientifique pour permettre une meilleure qualité éducative.

Carrasco et al., (2023) affirment que la formation continue s'adresse aux enseignants qui ont déjà une expérience et une reconnaissance dans l'exercice de l'enseignement. C'est à dire, contrairement à la formation initiale ou d'insertion (la première étape), qui s'adresse aux nouveaux talents ou aux nouveaux arrivants, cette phase est destinée aux enseignants qui exercent depuis longtemps.

Toujours selon Carrasco et al. (2023) l'objectif principal de cette formation est de renforcer et d'actualiser les connaissances des enseignants, en favorisant un processus de développement continu et permanent. Cette formation se concentre sur divers domaines thématiques essentiels à la pratique enseignante avancée comme des didactiques spécifiques, des sujets émergents dans l'enseignement, ainsi que sur la révision des tendances et des innovations dans l'enseignement. La formation continue est également la clé pour progresser vers la troisième phase de la formation de l'enseignant et se rapprocher de l'objectif finale du parcours de formation : la professionnalisation.

Dans les termes de Covarrubias et al., (2024), la professionnalisation des enseignants se définit comme un processus continu et multiforme de formation, de mise à jour et d'amélioration des compétences professionnelles des éducateurs, dont l'objectif principal est d'avoir un impact positif sur la qualité de l'enseignement et sur le développement et l'acquisition des apprentissages des élèves.

La préparation à la professionnalisation a donc pour but de développer des programmes de perfectionnement et d'approfondissement de la pratique de l'enseignement. Pour Carrasco

(2023), cette étape peut être comprise à la fois comme un processus et comme un résultat. Même si la professionnalisation est un processus continu visant à renforcer les performances des enseignants, elle est considérée comme un résultat lorsqu'elle fait référence au niveau avancé de compétences et d'aptitudes qu'un enseignant a réussi à consolider.

Les étapes de formation sont cruciales dans le développement des enseignants pour déterminer certaines compétences, s'orienter quant à sa formation et ses qualifications selon l'étape où l'on se trouve. Les étapes nous aident à mieux comprendre le processus de formation comme enseignants de langues et à savoir guider notre développement. Ces étapes de formation s'intègrent tout au long de la vie professionnelle des enseignants puisque comme l'on a déjà abordé, la professionnalisation est plus qu'une étape mais un processus continu qui n'a exactement une fin établie.

Dans la formation initiale se trouvent les programmes de formation des enseignants de langues étrangères qui fournissent les éléments clés pour commencer le parcours professionnel. C'est au moment de la formation initiale ou l'on trouve les premiers contacts avec le monde professionnel dans l'enseignement des langues, au moment des stages pratiques ou dans les premiers pas des professeurs novices dans l'enseignement dans des institutions externes.

2.1.2 LE STAGE COMME PARTIE DE LA FORMATION INITIALE

Le stage pratique constitue une composante essentielle de la formation initiale. Il permet aux futurs enseignants de découvrir le métier dans un contexte réel, de confronter les savoirs théoriques à la pratique et de développer des compétences professionnelles dans un environnement scolaire. Ce moment clé favorise l'intégration progressive dans le monde professionnel.

Mendoza (2025) soutient que la relation entre la formation initiale des enseignants et la pratique professionnelle (PP) est essentielle, et considère la PP comme un élément indispensable qui permet au futur enseignant d'intégrer la théorie à l'expérience dans des contextes réels car elle constitue un axe fondamental du processus de formation, dont l'objectif est de garantir que les étudiants acquièrent une préparation solide et contextualisée pour le domaine éducatif actuel.

Dans d'autres mots, la pratique professionnelle n'est pas seulement une exigence administrative, elle est également fondamentale pour garantir une préparation solide et contextualisée qui permet au futur enseignant d'être un professionnel réfléchi, curieux et engagé dans l'amélioration de l'enseignement. A travers la PP l'étudiant se connaît le terrain d'action des enseignants dans un contexte institutionnel ce qui représente le premier pas vers sa professionnalisation.

Pour étudier comment se développent et se déroulent les pratiques pédagogiques dans la formation initiale des futurs enseignants, et comment celles-ci influencent leur réflexion pédagogique, leur socialisation professionnelle et leur identité enseignante, Blanco García et al., (2022) réfléchissent à propos d'un projet de recherche mené entre 1991 et 1993 en Andalousie, qui portait sur les pratiques pédagogiques dans la formation initiale des enseignants. Dans cette recherche huit études de cas ont été réalisées dans différentes écoles universitaires de formation des enseignants en Andalousie. Ces cas ont permis d'observer de près comment les étudiants vivaient leurs stages d'enseignement, leurs apprentissages, leurs difficultés et leurs processus de socialisation professionnelle.

(Blanco García et al., 2022) que selon les résultats de la recherche, les étudiants ont remarqué l'importance de la pratique en considérant les contextes et les expériences en classe

comme un espace réelle de formation pour apprendre à devenir enseignants. En d'autres termes, ils considéraient les centres de stage comme le cadre le plus significatif et le plus essentiel de leur formation. La recherche a mis en évidence la facilité avec laquelle les étudiants s'intégraient de manière acritique dans la culture scolaire. C'est à dire les élèves s'intègrent et adoptent les normes, les pratiques et les valeurs de la culture scolaire et de la classe sans se questionner si l'apprentissage acquis et la manière d'aborder le travail professionnel pendant cette période pratique contribuaient à reproduire les mêmes schémas traditionnelles que ceux vécus au cours de leur parcours scolaire ou, au contraire, offraient une occasion de reconstruire leurs connaissances antérieures en s'appuyant sur les approches et les références théoriques travaillées dans les salles de classe universitaires avec leurs enseignants.

La recherche analysée par Blanco García et al. (2022) révèle une tension fondamentale dans la formation initiale des enseignants : la pratique professionnelle est perçue par les étudiants comme l'espace le plus significatif pour apprendre à devenir enseignants, mais cette perception est accompagnée d'un manque de réflexion critique. Ce phénomène présente des risques importants, car l'intégration acritique dans la culture scolaire peut conduire à la reproduction de schémas traditionnels au lieu de promouvoir l'innovation pédagogique.

La formation pratique, loin d'être un simple cadre d'application, devrait devenir un espace de réflexion où les futurs enseignants comparent leur expérience avec les références théoriques travaillées à l'université. Sans cette réflexion, la pratique risque de renforcer des modèles obsolètes et de limiter la construction d'une identité professionnelle. C'est pourquoi la formation initiale devrait créer des espaces idéales pour articuler théorie et pratique à travers des processus qui animent la réflexion qui permettent aux futurs enseignants se questionner à propos de leurs expériences pour éviter qu'ils s'adaptent de façon automatique à l'environnement établi dans un milieu de travail.

Considérant maintenant la réflexion comme un composant clé pour la formation initiale, la pratique devient l'environnement propice pour analyser les implications et les impacts de la réflexion dans la formation initiale. Á ce propos une étude pour comprendre comment les étudiants en stage pratique et les tuteurs de stage représentent (comprennent, évaluent et

proposent) les processus réflexifs. Pour concrétiser leur étude les auteurs ont réalisé des entretiens semi-structures pour obtenir la perception des participants. Les résultats de l'étude montrent des différences nettes entre les étudiants et les enseignants formateurs dans leur conception de la réflexion, mais révèlent également des similitudes importantes. Les étudiants ont tendance à considérer la réflexion comme un outil d'évaluation, axé sur l'identification de ce qui a été bien fait ou mal fait dans la pratique et le relationner à leur note scolaire.

Dans une moindre mesure, ils reconnaissent l'utilité de la réflexion conjointe avec leurs pairs et leurs tuteurs pour améliorer la pratique et résoudre les problèmes, ainsi que son lien avec les fondements théoriques. Cependant, ils soulignent certaines limitations telles que le manque de retour d'information, le temps insuffisant pour réfléchir et l'influence des paramètres d'évaluation qui limitent son potentiel formatif.

Pour leur part, les enseignants formateurs considèrent la réflexion comme un outil complexe qui permet de développer des compétences et de comprendre la pratique en profondeur. Ils reconnaissent qu'il est difficile d'arriver à une réflexion productive et que cela nécessite des preuves, des actions concrètes et un accompagnement guidé par un expert. Les deux groupes s'accordent sur l'importance de la réflexion commune, de l'accompagnement par des tuteurs plus expérimentés et de l'utilisation d'outils tels que des journaux et des scripts. Ces points communs suggèrent que le renforcement des espaces collaboratifs et la diversification des aides peuvent améliorer la qualité des processus de réflexion dans la formation initiale des enseignants.

Rodriguez-Loera & Onrubia-Goñi, (2021) concluent que la réflexion sur les pratiques professionnelles est un élément clé de la formation des enseignants, mais que son potentiel est limité car les étudiants la perçoivent principalement comme un instrument d'évaluation et de notation, plutôt que comme un outil qui permet de comprendre et d'améliorer la pratique. Cette vision contraste avec la perspective plus large des formateurs d'enseignants, qui la considèrent comme essentielle pour développer des compétences et faire le lien entre la théorie et la pratique.

Malgré ces différences, les deux groupes s'accordent sur l'importance de la réflexion conjointe, de l'accompagnement par des experts et de l'utilisation d'outils tels que les journaux et

les scripts. Les auteurs proposent de créer des espaces structurés de réflexion collaborative et de diversifier les aides afin que les futurs enseignants évoluent vers une conception plus professionnelle de la réflexion. En outre, ils soulignent la nécessité d'étendre l'étude à d'autres contextes et de compléter l'analyse par des méthodologies d'observation afin d'approfondir la dynamique réelle des processus de réflexion.

Cette recherche met en évidence la conception technique et évaluative que les étudiants ont de la réflexion et la vision plus profonde et professionnelle perçue par les formateurs. Les conclusions montrent que si la réflexion est réduite à une exigence académique, elle perd son potentiel pour mettre en relation la théorie et la pratique, développer la pensée critique et consolider les compétences professionnelles. En plus, l'étude propose une solution claire pour surmonter cette situation : la création d'espaces de réflexion, guidés par des experts et soutenus par des outils instrumentaux, qui transforment la réflexion dans un processus qui encourage le dialogue et ne pas limiter la réflexion à une tâche d'évaluation.

On peut alors voir que le stage pratique au sein de la formation initiale des enseignants est un espace de développement professionnel et de contact avec le contexte de travail, mais aussi un espace de réflexion pour les premières pratiques réelles des stagiaires. Il est essentiel de surpasser la barrière de stage comme exigence administrative et impulser la réflexion critique des stagiaires sur leur rôle comme enseignants, leurs responsabilités et leurs capacités d'adapter leur pratique enseignante.

2.1.3 LES APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES DE LA FORMATION

En retournant à la définition de Steinert (2014) sur la formation des enseignants, on peut conceptualiser la formation des professeurs de langues comme un processus complet qui doit intégrer des connaissances disciplinaires (la langue), des compétences pédagogiques (la didactique de la langue) et le développement de rôles professionnels complexes (leader, chercheur, administrateur).

Afin de pouvoir intégrer toutes ces connaissances et ces compétences dans la formation des enseignants, la formation des futurs professeurs de langues étrangères est donc actuellement guidée par des approches méthodologiques. La définition d'approche méthodologique est proposée par l'Institut Cervantes comme suit :

Il s'agit de la conception sur la nature de la langue et son processus d'apprentissage qui sous-tend explicitement ou implicitement toute pratique didactique. Une même approche peut être développée dans plus d'un type de programme. Les approches sont basées sur des principes théoriques dérivés de certaines théories sur la langue et son apprentissage. Les théories linguistiques cherchent à définir un modèle de compétence linguistique ainsi que les éléments fondamentaux de l'organisation linguistique et de l'usage de la langue. En ce qui concerne les théories de l'apprentissage, celles-ci tentent d'établir les processus centraux d'apprentissage et les conditions qui facilitent un apprentissage efficace de la langue. (Divers auteurs, 2008)

C'est à dire qu'une approche est la vision globale qui oriente la pratique didactique. Elle repose sur la façon dont on conçoit la langue et le processus d'apprentissage. Les approches sont construites à travers des théories linguistiques, qui définissent ce que signifie connaître une langue (par exemple compétence grammaticale, communicative), et des théories de l'apprentissage, qui expliquent comment on acquiert cette compétence et quelles sont les conditions qui facilitent un apprentissage efficace. En résumé, une approche est la base conceptuelle qui guide toute pratique d'enseignement : elle détermine ce qui est enseigné, comment l'on enseigne et pourquoi.

Actuellement l'enseignement des langues devient de plus en plus accompagné de la technologie et l'innovation dans l'enseignement, alors les approches méthodologiques doivent s'adapter au contexte de la pratique enseignante. À ce propos, Taha (2021) se concentre sur cinq approches pédagogiques clés pour l'apprentissage des langues étrangères à l'ère du numérique : l'approche communicative, l'approche actionnelle ou fondée sur des tâches, l'approche fondée sur l'économie de la connaissance, l'approche interculturelle et l'approche pragma-dialectique.

L'approche communicative est l'approche dominante dans l'enseignement/l'apprentissage des langues depuis environ 25 ans. Taha (2021) L'approche communicative vise à réussir une communication effective ce qui implique le développement de la capacité de l'apprenant à mobiliser ses ressources linguistiques dans la langue étrangère.

Pour sa part, l'approche actionnelle ou fondée sur les tâches, implique, selon Taha, que l'apprenant comme acteur et utilisateur de la langue s'engage stratégiquement dans la mobilisation de ses compétences personnelle (linguistiques, discursives, pragmatiques, etc.) à travers d'une tâche donnée afin de parvenir à obtenir un produit linguistique spécifique. Cette approche est pertinente car elle place l'apprenant en tant qu'acteur social dans un contexte réel, ce qui donne un sens à l'activité d'apprentissage.

Cette approche crée un contexte d'apprentissage authentique ancré dans la réalité et permet aux apprenants d'acquérir une compréhension approfondie d'un sujet complexe. Dans ce contexte, l'apprenant est au cœur du processus d'apprentissage et joue un rôle actif dans l'acquisition des connaissances. (Taha, 2021)

En ce qui concerne l'approche de l'économie de la connaissance, Ahmed, (2019) explique que l'objectif de cette approche est que les élèves acquièrent un ensemble de compétences liées au langage et à la communication, à la pensée critique et créative, à la résolution de problèmes, à la collaboration, au sens de l'initiative, à l'adaptabilité au leadership et à la conscience technologique, sociale et culturelle. Ces compétences sont classées en trois catégories : linguistique et technologique, réflexives et sociales.

Ensuite, on trouve l'approche interculturelle. L'idée fondamentale de l'approche interculturelle est de se concentrer concrètement sur ce qui se passe lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant à des communautés culturelles différentes. (Serghini, 2014). Selon Taha, (2021) l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ne sont pas purement linguistiques, mais impliquent également des usages culturels. Par conséquent, l'enseignement des langues ne peut se limiter à la simple transmission de connaissances linguistiques, mais doit également tenir compte de la culture dans laquelle la langue se développe afin de réussir la communication contextuelle de la langue et de sa culture.

L'approche pragma-dialectique est une théorie essentiellement axée sur l'argumentation. Elle a été proposée à l'université d'Amsterdam, sur la base d'une théorie développée par Van Eemeren et Grootendorst. Ainsi, l'approche pragmatique-dialectique considère l'argumentation comme un acte de langage visant à résoudre un conflit d'opinions. Cette approche utilise les actes de

langage comme des outils appropriés pour aborder la communication verbale visant à résoudre une divergence d'opinions. (Taha, 2021)

Cette approche utilise la reconstruction comme principe fondamental de sa méthode. Dans le contexte de l'enseignement des langues, cela implique une analyse systématique. Toutes les composantes du discours (ou du texte) qui sont importantes pour la résolution d'une divergence d'opinion sont systématiquement analysées, celles qui ne sont pas pertinentes étant mises de côté. Ce processus aide les étudiants à développer des compétences avancées en compréhension et en production de textes cohérents et fonctionnels.

L'adaptation des cinq approches didactiques au contexte actuel de l'enseignement des langues répond à la nécessité de reconfigurer de manière adéquate et efficace ce contexte d'apprentissage, en raison des multiples exigences imposées aux acteurs de l'enseignement des langues étrangères. Étant donné que la formation des enseignants des langues doit les préparer à faire évoluer l'enseignement au rythme des changements sociaux ces approches s'adaptent aux exigences technologiques et numériques de l'actualité, cela inclut l'intégration de la maîtrise des technologies et l'utilisation des environnements médiatiques pour compléter les activités.

Dans un monde caractérisé par une diversité sociale et un pluralisme croissant, l'approche interculturelle est essentielle pour gérer la communication et l'identité. L'approche pragma-dialectique est fondamentale pour apprendre aux étudiants à débattre et à communiquer de manière rationnelle dans n'importe quel contexte social et l'approche communicative reste pertinente car elle jette les bases d'une communication fonctionnelle.

2.2 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANT DES LANGUES

Les compétences professionnelles sont pour n'importe quel métier la base du développement professionnel et la guide dans la prise des décisions dans son parcours professionnel. Galdeano et Valiente (2010) définissent le concept de compétences professionnelles comme : « La capacité d'un professionnel à prendre des décisions, sur la base des connaissances, des compétences et des attitudes associées à la profession, pour résoudre les problèmes complexes qui se posent dans le domaine de son activité professionnelle ».

Dans cette définition les auteurs mettent en évidence que la compétence ne se limite pas à un savoir théorique ou technique, mais qu'elle implique une intégration dynamique de plusieurs dimensions : le savoir (connaissances), le savoir-faire (habiletés) et le savoir-être (attitudes). Elle souligne également que les décisions prises par le professionnel doivent être pertinentes et adaptées à des situations réelles, souvent complexes, ce qui est particulièrement pertinent dans le domaine de l'enseignement des langues.

Dans le contexte de la formation des enseignants de langues étrangères, cette définition permet de comprendre que les compétences professionnelles ne se développent pas uniquement dans les salles de classe universitaires, mais aussi à travers des expériences pratiques comme les stages. Ces compétences incluent la capacité à gérer une classe, à adapter les contenus aux besoins des apprenants, à résoudre des problèmes pédagogiques, et à communiquer de manière claire et efficace.

Le développement des compétences professionnelles chez les enseignants de langues étrangères représente un pilier fondamental dans leur formation. Ces compétences ne se limitent pas à la maîtrise linguistique, mais englobent des habiletés pédagogiques, didactiques, relationnelles et organisationnelles qui permettent d'assurer une pratique enseignante efficace et adaptée aux contextes réels. Dans le cadre des stages professionnels, ces compétences prennent une importance particulière, car elles sont mises à l'épreuve dans des environnements scolaires authentiques où les futurs enseignants doivent faire preuve d'autonomie, de clarté dans la communication, et de capacité à gérer des groupes d'apprenants.

2.2.1 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN CONTEXTE RÉEL

Du point de vue pédagogique, les compétences professionnelles sont l'ensemble des connaissances, aptitudes, attitudes et valeurs nécessaires pour dispenser un enseignement de qualité. (Guerrero & Aniceto, 2022). Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, cette vision globale est particulièrement pertinente, car l'enseignant doit non seulement maîtriser la langue, mais aussi savoir comment l'enseigner, s'adapter à des contextes divers et agir avec éthique et sensibilité interculturelle.

Pour identifier les compétences pédagogiques professionnelles (Guerrero & Aniceto, 2022) explorent à travers un analyse documentaire les compétences plus importantes et nécessaires pour la professionnalisation des enseignants dans l'éducation supérieure. Ces auteurs coïncident à travers l'analyse des études de différents auteurs que la compétence dans le contexte éducationnelle se sert des trois composants clé pour garantir le correct développement et pratique professionnelle : les savoirs conceptuels ou « savoir connaître » les savoirs de procédure ou « savoir-faire » et les savoirs comportementaux ou « savoir-être et vivre ensemble »

Pour sa part, Espinoza et al., (2020) recourent à García (2008) qui distingue les compétences professionnelles dans deux catégories : les compétences génériques (générales ou « transversales »), qui sont communes à toutes les professions ou tous les métiers et constituent dans leur ensemble le profil professionnel d'un diplômé et les compétences spécifiques ou particulières qui distinguent chacune des professions ou chacun des métiers des autres.

Cette distinction entre compétences génériques et spécifique permet de mieux comprendre les exigences du métier. Les compétences génériques, transversales à toutes les professions, doivent être articulées avec les compétences spécifiques à l'enseignement des langues, telles que la didactique, la gestion de classe et la médiation interculturelle.

Espinoza et al., (2020) explorent les définitions de Marchesi (2007), Pavié (2012), Perrenoud (2004) et Salazar et Tobón (2018) sur les compétences pédagogiques. Ces auteurs indiquent que les compétences pédagogiques sont considérées comme un ensemble de règles qui

ont pour objectif d'orienter les actions des enseignants, qui peuvent être développées et améliorées tout au long du parcours professionnel et qui trouvent leur signification dans la pratique lorsqu'elles sont mises en relation avec les processus d'innovation

En général. Ces auteurs s'accordent à dire que les compétences pédagogiques sont des éléments qui s'étendent à des différentes dimensions de l'enseignement, qu'elles se développent avec la pratique et qu'elles doivent être alignées sur les processus d'innovation et d'amélioration continue dans l'enseignement. En outre, les auteurs soulignent que les compétences pédagogiques s'acquièrent dans la pratique, dans des contextes réels et dynamiques. Cela implique que les programmes de formation doivent offrir des espaces authentiques de réflexion, d'innovation et d'adaptation, ce qui est souvent limité par des structures curriculaires rigides ou des processus administratifs qui privilégient l'efficacité à la qualité.

À travers leur analyse Guerrero & Aniceto, (2022) concluent que les compétences professionnelles de base que doivent maîtriser les enseignants de l'enseignement supérieur sont notamment la planification, la communication, l'évaluation, le tutorat, la formation continue et la participation des institutions à leurs processus de formation et d'innovation. Ces compétences sont considérées comme fondamentales car elles permettent aux enseignants de relever les défis du contexte éducatif réel, de s'adapter aux besoins des élèves et de contribuer au développement d'un enseignement de qualité.

Si on se concentre dans les compétences professionnelles des enseignants de langue, on trouve aussi importante d'aborder la compétence qui guide le développement linguistique et communicationnel des futurs enseignants de langue : la compétence communicative. La compétence communicative s'inscrit dans le cadre des compétences professionnelles grâce à l'importance fondamentale qu'elle précède dans ce contexte comme la base de l'approche communicative dans la formation d'enseignants des langues.

La compétence communicative (CC) est cruciale pour l'enseignement des langues car elle représente l'objectif fondamental de l'apprentissage et est essentielle à l'efficacité professionnelle des enseignants. Dans le contexte du développement professionnel des enseignants des langues étrangères, la compétence communicative constitue une double importance. Les futurs

enseignants se forment pour utiliser la compétence communicative comme un outil, une stratégie d'enseignement mais aussi, ils sont évidemment forcés à maîtriser leurs compétences communicatives dans la langue qu'ils désirent enseigner. Les étudiants à la LEF se forment en même temps en langue française et pédagogie d'enseignement des langues, alors la compétence communicative qui s'inscrit dans les paramètres de l'approche communicative est essentielle à dominer.

Gràcia et al., (2020) soutiennent cette importance de la CC dans la formation des enseignants de langue en affirmant que pour arriver à développer les compétences communicatives chez les étudiants, l'enseignant doit être conscient de leurs besoins communicatifs et en même temps l'enseignant aura développé ses propres compétences nécessaires pour guider le développement de la langue chez les étudiants.

Développer la compétence communicative signifie maîtriser les trois savoirs de la compétence général avec la langue : le savoir, savoir-être et savoir-faire. Selon le modèle de compétence communicative de Canale et Swain (1980) et plus tard avec les modifications de Canale (1983), la compétence communicative se divise dans quatre dimensions spécifiques : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence stratégique et la compétence discursive.

Ces dimensions ont été proposées dans le but de déterminer ce que signifie être compétent dans une deuxième langue. Plus tard le concept de compétence communicative guiderait la conception du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues par le Conseil Européen en 2001. Le CECRL, pour sa part, divise les compétence linguistiques-communicatives dans trois types : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

Développer ces compétences détermine le niveau de compétence dans la langue. Pour les futurs enseignants est indispensable dominer ces compétences mais aussi développer une certaine conscience linguistique qui leur permette de réfléchir à ce qui implique les dominer. Peña (2019) affirme que la conscience linguistique permet de réfléchir à la connaissance d'une

langue de façon globale, à partir de l'apprentissage du code purement linguistique jusqu'à ses nuances supra discursives, communicatives et culturelles.

Donoso-Herrera (2023) constate qu'avec l'instauration de l'apprentissage par compétences et les approches communicatives dans l'enseignement des langues, la connaissance structurelle de la langue a perdu un peu son importance particulièrement dans les programmes de formation d'enseignants de langue. C'est ici où la conscience linguistique trouve sa place. L'auteur signale à travers les perspectives des auteurs sur la conscience linguistique qu'un enseignant avec un haut niveau de conscience linguistique est mieux préparé pour préparer des classes, évaluer, adapter les matériaux et mesurer le rendement des étudiants.

Pour remarquer le besoin urgent des enseignants de développer la conscience linguistique Donoso-Herrera (2023) cite à Andrews et Svalberg, (2017), Edge (1988) et Wright (2002) des auteurs qui coïncident dans le développement de trois domaines de la conscience linguistique : le domaine de l'utilisateur, le domaine de l'analyste et le domaine de l'enseignant :

“Le domaine de l'utilisateur implique non seulement l'habileté à utiliser la langue de manière correcte, mais aussi la conscience des normes sociales et pragmatiques qui sont sous-jacents à un usage approprié. Le domaine de l'analyste suppose la connaissance de la langue, c.à.d., comment la langue fonctionne en général et comment la langue cible fonctionne en particulier ... Cela implique la compréhension de la forme et de la fonction des systèmes langagiers – grammaire, vocabulaire et phonologie. Enfin, le domaine de l'enseignant implique une conscience de comment créer des occasions d'apprentissage langagier, la signification de l'interaction dans la classe et de l'output de l'apprenant.” (Donoso-Herrera, 2023)

Ainsi la conscience linguistique devient un outil essentiel pour évaluer, planifier et ajuster les pratiques didactiques en fonction des besoins des apprenants. Ainsi, développer une conscience linguistique élevée chez les futurs enseignants ne se limite pas à améliorer leur compétence linguistique, mais contribue directement à leur efficacité professionnelle et à la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. Dans un contexte réel d'enseignement, cette conscience se manifeste à travers la capacité de l'enseignant à adapter son discours, à expliquer

des notions complexes de manière accessible et à créer des environnements d'apprentissage significatifs.

La conscience linguistique permet aux futurs enseignants de réfléchir à l'usage de la langue dans des contextes pédagogiques réels, il est également indispensable de considérer une autre dimension incontournable de la compétence professionnelle : la compétence digitale. À l'ère des technologies éducatives et de l'enseignement hybride, les enseignants doivent non seulement maîtriser les contenus linguistiques, mais aussi savoir intégrer efficacement les outils numériques dans leurs pratiques pédagogiques.

Cette compétence devient essentielle pour concevoir des activités interactives, gérer des environnements virtuels d'apprentissage et favoriser l'autonomie des apprenants, en particulier lors des stages professionnels où les contextes d'enseignement peuvent varier considérablement. En situation d'enseignement, les enseignants doivent savoir utiliser des plateformes éducatives, concevoir des activités interactives, exploiter des contenus multimédias et favoriser l'autonomie des apprenants à travers des environnements virtuels.

Devenir compétente dans l'utilisation des outils numérique est essentielle pour le développement professionnel des futurs enseignants de langue. Une étude réalisée en 2025 par Lavado Rojas et al., a examiné la relation de la compétence digitale des enseignants avec l'apprentissage des langues étrangères. Cette étude a révélé que les compétences numériques des enseignants ont un impact significatif sur l'acquisition des langues étrangères par les élèves, en particulier lorsqu'ils maîtrisent des éléments clés tels que la gestion de l'information, la communication numérique et la création de contenus éducatifs. Cette relation influe non seulement sur l'amélioration des compétences linguistiques des élèves, mais aussi sur leur capacité à interagir dans des environnements de communication diversifiés et culturellement complexes.

En outre, la compétence interculturelle représente une dimension incontournable dans la formation des enseignants de langues étrangères. Dans un monde marqué par la diversité culturelle et les échanges internationaux, il ne suffit plus de maîtriser la langue cible ; il est également essentiel de comprendre les contextes culturels dans lesquels cette langue évolue.

Cette compétence permet aux futurs enseignants d'adopter une posture ouverte, respectueuse et adaptée face aux différences culturelles, favorisant ainsi une communication authentique et inclusive en classe.

En contexte réel, notamment lors des stages professionnels, la compétence interculturelle devient un levier fondamental pour gérer les interactions entre apprenants de milieux variés, et pour intégrer des contenus pédagogiques sensibles aux réalités culturelles. Elle s'inscrit donc pleinement dans le développement des compétences professionnelles nécessaires à une pratique enseignante efficace.

Pour développer cette compétence, des recherches récentes se concentrent dans le développement de ce que l'on appelle la Compétence Communicative Interculturelle (CCI). La CCI va au-delà du développement des compétences linguistiques et communicatives en intégrant la dimension interculturelle.

Les compétences professionnelles des enseignants de langues prennent tout leur sens lorsqu'elles sont mises en pratique dans des contextes réels d'enseignement. C'est dans ces environnements authentiques que les futurs enseignants doivent mobiliser leurs savoirs théoriques, leurs habiletés pédagogiques et leurs attitudes professionnelles pour répondre aux exigences du terrain.

La gestion de classe, l'adaptation des contenus aux besoins des apprenants, la résolution de problèmes pédagogiques et la communication claire sont autant de compétences qui ne peuvent être pleinement évaluées qu'en situation réelle. Les stages professionnels offrent justement cette opportunité de confrontation entre la formation académique et les réalités du métier, révélant les forces et les lacunes dans la préparation des étudiants.

En ce sens, les programmes de formation doivent aller au-delà des examens standardisés qui mesurent uniquement le niveau linguistique, et doivent inclure des mécanismes permettant d'évaluer et de développer les compétences pédagogiques, la capacité à communiquer efficacement et l'attitude professionnelle du futur enseignant.

2.2.2 L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

L'évaluation des compétences professionnelles dans la formation des enseignants de langues étrangères est une étape essentielle pour garantir que les futurs professeurs soient réellement préparés à affronter les défis du terrain. Cependant, cette évaluation est souvent réduite dans les programmes de formation uniquement à la dimension communicative ou linguistique en recourant à des examens linguistiques qui ne prennent pas en compte les compétences pédagogiques, didactiques ou relationnelles nécessaires à une pratique enseignante efficace.

Il est donc crucial de repenser les outils et les critères d'évaluation afin d'inclure des dimensions plus qualitatives, telles que les compétences professionnelles que on a déjà remarqué dans la section précédente. Une évaluation plus complète permettrait non seulement de mieux sélectionner les candidats aux stages professionnels, mais aussi de renforcer leur préparation en vue d'une intégration réussie dans le milieu éducatif.

Une évaluation des compétences professionnelles impliquerait alors l'évaluation des savoirs conceptuels ou « savoir connaître » des savoirs de procédure ou « savoir-faire » et des savoirs comportementaux ou « savoir-être et vivre ensemble ». Ces savoirs doivent être abordés de façon spécifique dans le contexte de l'enseignement des langues. Pour évaluer toutes ces compétences, des chercheurs ont fait des efforts pour établir une grille d'évaluation qui puisse inclure les dimensions essentielles à évaluer pour un professionnel de l'enseignement des langues.

Examiner les compétences clé des enseignants n'est pas une tâche nouvelle, des institutions, des organismes et des chercheurs ont visé de caractériser et joindre toutes les compétences nécessaires pour les enseignants de langue dans une guide qui puisse guider les chemin des enseignants, des responsables de formation et des étudiants en formation vers la professionnalisation comme enseignants.

Les efforts de ces recherches ont eu comme résultat la conception des divers instruments et guides pour les compétences des professionnelles de l'enseignement des langues. En 2020 le Conseil de l'Europe a présenté son site web « Guide des compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation » qui présente un catalogue d'instruments et de référentiels de

compétences pour les enseignants de langues qui cherche à proportionner un ensemble d'instruments pour leurs examens et applications convenant selon le rôle des utilisateurs.

Cette guide compte avec 40 ressources pour guider le développement des compétences des enseignants de langues, parmi lesquelles on peut trouver la grille de compétences EPG et le cadre Eaquals pour la formation et le développement des enseignants de langues qui sont des instruments qui visent à proportionner point de référence pour le développement des objectifs professionnelles des enseignants de langues.

Pour la conception de la grille de compétences EPG, la Commission Européenne a commencé un projet qui s'est déroulé de 2011 à octobre 2013 et qui a réuni des partenaires de neuf pays qui sont des autorités nationales et internationales de premier plan en matière d'enseignement des langues pour arriver à la conception d'une grille d'évaluation des compétences. Cette grille est ce qu'on connaît maintenant comme : La grille de compétences EPG (*European Profiling Grid*).

La Grille de compétences EPG est un instrument innovant dont l'objectif principal est de fournir aux enseignants de langues, aux formateurs d'enseignants et aux responsables de centres de langues une méthode fiable pour présenter l'ensemble des compétences d'un individu à un instant donné, ainsi que de renforcer le professionnalisme dans le domaine de l'enseignement des langues. (Commission Européenne, 2013) p.13

En général la grille EPG, propose l'évaluation des compétences des enseignants actifs au sein des centres de langues, sous la forme d'un tableau composé de 3 phases de développement et 6 niveaux. Pastor (2020) signale que les aspects généraux abordés dans l'EPG sont les suivants :

A : Maîtrise de la langue, formation, évaluation de la pratique pédagogique et expérience pédagogique.

B : Méthodologie : connaissances et compétences, évaluation, planification des cours et des programmes, gestion de la classe et interaction.

C : Compétence interculturelle, conscience linguistique et compétence numérique.

D : Comportement professionnel et gestion administrative.

Chacune de ces parties correspond au développement d'un type spécifique de savoir : le savoir (connaissance), le savoir-faire et le savoir-être. Le tableau suivant résume ces parties de

l'EPG, leur description et le type de savoir auquel elles sont associées, offrant ainsi une vision claire des éléments essentiels à prendre en compte dans l'évaluation et le développement professionnel des enseignants de langues.

Partie de l'EPG	Description	Savoir
A. Maîtrise de la langue, formation, expérience pédagogique	Évalue les compétences linguistiques, la formation académique et l'expérience pédagogique.	Savoir
B. Méthodologie, évaluation, planification, gestion de classe	Elle se concentre sur les compétences pratiques en matière d'enseignement, de planification et d'évaluation.	Savoir-faire
C. Compétence interculturelle, conscience linguistique, compétence numérique	Évalue la sensibilité culturelle, la réflexion linguistique et l'utilisation des outils numériques.	Savoir-être y Savoir
D. Comportement professionnel et gestion administrative	Elle comprend les attitudes professionnelles, l'éthique, la responsabilité et la collaboration institutionnelle.	Savoir-être

Selon (Pastor, 2020) la grille EPG peut servir pour différents objectifs selon le profil des utilisateurs. Pour les enseignants de langues étrangères, elle constitue un outil utile pour réfléchir à leur développement professionnel, certifier leur niveau de compétence — qu'ils soient locuteurs natifs ou non —, ainsi que pour identifier les domaines à améliorer et fixer des objectifs de formation. De leur côté, les formateurs d'enseignants peuvent l'utiliser pour définir les niveaux de formation et concevoir des programmes de formation adaptés aux besoins

identifiés. Enfin, les responsables académiques des établissements d'enseignement peuvent l'utiliser pour réaliser des diagnostics du personnel enseignant, évaluer ses performances, comparer les qualifications et faciliter des processus de sélection plus transparents.

Ainsi, la Grille de Compétences EPG représente une alternative précieuse, car elle permet une évaluation plus complète du profil du futur enseignant, en intégrant des dimensions telles que la compétence méthodologique, la conscience linguistique, la compétence interculturelle et le comportement professionnel.

De plus, l'EPG facilite l'auto-évaluation et la définition d'objectifs de formation par les étudiants, ce qui permet d'identifier les faiblesses avant de commencer les stages. Selon Pastor (2020), cet outil est également utile pour les formateurs d'enseignants, qui peuvent concevoir des programmes de formation plus pertinents, et pour les responsables académiques, qui peuvent l'utiliser pour réaliser des diagnostics du personnel, évaluer les performances des enseignants et améliorer la transparence des processus de sélection.

En général, la mise en œuvre de l'EPG permettrait de mieux aligner le profil des étudiants sur les attentes des établissements d'accueil, en dépassant les limites actuelles du processus administratif. Cela contribuerait ainsi à une formation plus cohérente, contextualisée et axée sur les compétences professionnelles réelles requises par l'exercice de l'enseignement dans des contextes authentiques.

Suit à la conception de la grille EPG, l'association EAQUALS (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services) avait l'intention de développer un inventaire détaillé des compétences des enseignants de langues, alors en 2016 le Cadre Eaquals pour la Formation et le Développement des Enseignants de Langues est apparu comme instrument pour l'évaluation et l'autoévaluation des enseignants des langues concernant leurs compétences et habiletés comme enseignants.

Le cadre FD Eaquals est lié à la Grille de compétences EPG (European Profiling Grid), qui présente les principales formations et expériences, les aptitudes et le niveau de professionnalisme des enseignants de langues selon six phases successives de développement.

(EAQUALS, 2016) Cependant, contrairement à l'EPG, le Cadre FD Eaquals n'inclut pas l'analyse des qualifications, de la formation ou de l'expérience. Il se concentre plutôt de manière beaucoup plus approfondie et détaillée sur les principales compétences en matière d'enseignement des langues, organisées en trois « phases de développement » au lieu des six de l'EPG.

Étant donné que le Cadre FD Eaquals vise à guider le développement des compétences des enseignants de langues, au cours de son développement, EAQUALS,(2016) ont confirmé que la compétence est l'articulation de trois composantes principales qui se combinent de manière indissociable dans la pratique : la connaissance, compréhension et conscience (savoir), les compétences et capacités pratiques ou techniques (savoir-faire) e les attitudes et valeurs (savoir-être).

A partir de la reconnaissance de ces composantes, cinq domaines principaux ont été définis pour couvrir l'enseignement des langues (EAQUALS, 2016) :

1. Planifier l'enseignement et l'apprentissage.
2. Enseigner et accompagner l'apprentissage.
3. Évaluer l'apprentissage.
4. Communication, langue et culture.
5. Le professeur en tant que professionnel.

Ces domaines principaux s'abordent à profondeur tout au long des trois phases de développement. Ainsi, les trois phases du cadre FD Eaquals décrivent un parcours de progression professionnelle qui va du statut d'enseignant novice qui suit des modèles et ayant besoin d'orientation (phase 1) à celui de professionnel expérimenté et autonome (phase 2), pour finalement devenir un expert, un innovateur et un mentor (phase 3).

Ces instruments soutiennent le développement professionnel des professeurs de langues en exercice, ainsi que le travail des formateurs et des mentors qui travaillent avec eux,

proportionnant des guides spécifiques pour l'évaluation et le développement des compétences propres aux enseignants des langues.

2.2.3 DÉFIS DANS LES STAGES PRATIQUES ET LA FORMATION INITIALE

Nous avons déjà remarqué l'importance des stages pratiques comme partie essentielle de la formation initiale des enseignants des langues étrangères et comme lien entre la connaissance théorique et l'application pratique de cette connaissance. Pour assurer le correcte développement des activités réalisées pendant le stage professionnel, mais surtout pour assurer arriver aux objectifs de préparation et développement professionnelle Rodríguez et al., (2022) suggère que le succès des stages professionnelles signifie l'obtention de résultats d'apprentissage chez les diplômés qui articulent de manière satisfaisante le savoir, le savoir-être et le savoir-faire.

Cependant, articuler ces savoirs comme enseignant novice des langues étrangères peut devenir un défi pour la plupart des étudiants qui se forment comme enseignants des langues étrangères. Le stage pratique étant leur premier contact avec les exigences professionnelles de leur métier, les étudiants affrontent divers types de défis tout au long de leur stage. Ils peuvent constituer des défis en relation avec leur formation ou même des défis institutionnels qui compromettent leur succès pour articuler leurs savoir et réussir le stage pratique et aussi l'efficacité du stage.

Des études explorant les défis que les stagiaires confrontent pendant les stage pratiques montrent que parmi les aspects les plus difficiles à gérer dans un contexte réel d'enseignement sont la compétence ou maîtrise linguistique, la gestion de la salle de classe, la sélection et implémentation des méthodologies d'enseignement, l'évaluation ou des défis contextuels, émotionnels et liés au soutien ou accompagnement pendant le stage. Ces difficultés obstaculisent le bon développement des stages pratiques des étudiants.

Au Mexique, parmi les études abordant les défis de formation des enseignants des langues étrangères, les le livre compilatoire "Experiencias y Retos en la Formación de Profesores Pre-servicio de Segundas Lenguas en Programas de Licenciatura en Universidades Públicas de

México” explore les limites et difficultés de la formation initiale des enseignants dans des différents programmes de licence dans le pays. Parmi les difficultés les plus rencontrés dans les onze programmes analysés se trouvent : la maîtrise de la langue cible, le lien entre théorie et pratique, la construction de l'identité professionnelle et les problématiques académiques et administratives. (Ruíz Delgado & Santos García, 2021)

Tout d'abord, la maîtrise et la compétence dans la langue cible constituent le défi le plus constant et le plus fondamental. La plupart des étudiants entrent à l'université avec des niveaux hétérogènes et, dans de nombreux cas, faibles, en raison des lacunes dans l'enseignement de l'anglais dans les lycées publics. (Domínguez et al., 2021)(Mora- Pablo et al., 2021) (Estrada & Bangle, 2021) Atteindre le niveau requis à la fin des études devient un obstacle important, car la certification de ce niveau est indispensable pour obtenir le diplôme.

Ensuite, dans certains programmes, la réduction du nombre de cours dispensés dans la langue cible limite l'exposition et l'utilisation continue de la langue, ce qui affecte le développement des quatre compétences linguistiques, en particulier la rédaction académique. (Estrada & Bangle, 2021) Pour les programmes qui exigent une troisième langue (L3), l'obtention du niveau B1 ajoute une difficulté supplémentaire.

Un autre défi important est le lien entre la théorie et la pratique de l'enseignement. Les étudiants rencontrent souvent des difficultés à relier les connaissances théoriques à leur application en classe, en particulier dans les modèles traditionnels où la pratique est introduite après la théorie. Les possibilités de stages authentiques sont rares et se réduisent souvent à des exercices de micro-enseignement entre pairs. À cela s'ajoute le manque d'accompagnement efficace de la part des mentors et l'adaptation à la culture scolaire dans des contextes réels. De même, certains étudiants montrent une résistance à désapprendre leurs expériences antérieures, ce qui rend difficile l'adoption de méthodologies basées sur des théories pédagogiques.

La construction de l'identité professionnelle du futur enseignant est un autre aspect critique. Ce processus implique la transformation de l'étudiant en professionnel, ce qui nécessite de rompre avec les croyances antérieures sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Parmi

les obstacles les plus courants figure le mythe du locuteur natif, qui génère de l'insécurité et affecte la légitimité du rôle de l'enseignant.

De plus, le développement de la conscience linguistique est limité lorsque les formateurs ne disposent pas d'une préparation spécifique en didactique des langues, ce qui restreint l'approche à des connaissances purement linguistiques. On observe également un manque de compétences non techniques, essentielles à la pratique de l'enseignement, telles que la communication interpersonnelle, le leadership et le travail d'équipe. À cela s'ajoute la nécessité de maintenir les contenus à jour pour répondre aux exigences sociales et technologiques, y compris l'enseignement à différents groupes d'âge et l'utilisation d'outils numériques.

En résumé, le défi le plus persistant consiste à garantir que les étudiants atteignent un niveau avancé dans la langue cible, une exigence qui devient le principal obstacle à l'obtention du diplôme. Parallèlement, les établissements doivent concevoir des programmes d'études qui intègrent efficacement la théorie pédagogique et la pratique de l'enseignement dans des contextes réels et diversifiés.

Dans le cas particulier de la Licence en Enseignement de l'Anglais à la BUAP, les défis rencontrés par Sánchez Hernández et al., (2021) signalent qu'il existe une difficulté pour garantir une maîtrise adéquate de la langue cible, l'hétérogénéité des niveaux d'entrée et l'influence des pratiques pédagogiques traditionnelles limitent le développement des compétences communicatives. Une autre série de défis concerne la formation intégrale du futur enseignant. Le stage professionnel présente des limites en raison de la faible familiarité des mentors avec les contextes de l'enseignement primaire et de l'insuffisance des espaces de réflexion critique. De même, des difficultés ont été identifiées dans les compétences non techniques telles que le leadership, la communication interpersonnelle et le travail collaboratif, ainsi que dans le développement de la littératie en espagnol et en anglais, compétences essentielles pour la production académique et l'enseignement efficace.

De plus, des problèmes liés à l'efficacité terminale et à la professionnalisation des enseignants persistent. La certification dans la langue cible constitue un obstacle récurrent à l'obtention du diplôme, tandis que la modalité de rédaction du mémoire exige des compétences

réductionnelles qui ne sont pas toujours acquises. À cela s'ajoute la nécessité de programmes de mise à jour continue, le renforcement de l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'amélioration des conditions de travail du personnel académique.

De plus, les interruptions temporaires d'études, souvent autorisées pour des raisons personnelles ou académiques, peuvent entraîner une perte de contact avec la langue, affectant directement la performance des stagiaires. À cela s'ajoute une évaluation linguistique centrée sur des compétences limitées, comme la compréhension écrite et orale, sans prendre en compte la production orale, pourtant cruciale dans le contexte de l'enseignement. Ces défis soulignent la nécessité d'une révision des critères de sélection et d'un renforcement du soutien pédagogique pour garantir une meilleure adéquation entre les compétences des stagiaires et les attentes des institutions d'accueil.

2.3 L'ARTICULATION ENTRE LA FORMATION, LES COMPÉTENCES DES STAGIAIRES ET LES CONTEXTES D'ENSEIGNEMENT DU STAGE PROFESSIONNELLE

Le stage professionnel est le moment d'articulation des connaissances acquises pendant la formation initiale reçue dans des programmes de formation dans l'enseignement des langues étrangères, comme la Licence en Enseignement du Français. Articuler de façon satisfaisante la théorie et la pratique dans l'enseignement est le défi auquel se confrontent les étudiants lors du stage, il est nécessaire donc, une cohérence entre les compétences développées tout au long du programme de formation et les attentes des contextes réels d'éducation.

Les inadéquations et la brèche entre la formation et les exigences du stage professionnel ne permettent pas le correct développement des étudiants dans des milieux professionnels. Ils existent des attentes de la part des institutions qui forment des futurs professionnels de l'enseignement des langues et de la part des institutions qui reçoivent des diplômés ou des stagiaires. Ces attentes ne peuvent pas être satisfaites sans une articulation des compétences professionnelles. Il est donc essentiel d'améliorer les processus de formation et de sélection d'accès aux stages pour garantir le bon exercice de la pratique enseignait des étudiants dans leur première expérience professionnelle.

Nous allons réviser dans cette section les attentes et exigences de programmes du stage professionnel dans des institutions éducatives et dans quel mesure les étudiants satisfirent ces attentes. On analysera comment la formation initiale répond aux besoins du contexte réelle d'éducation, les brèches rencontrés dans la formation, l'articulation de la théorie et la pratique et on révisera le besoin de modifier les critères de sélection aux stages pour améliorer la qualité de la performance des stagiaires et la satisfaction des institutions d'accueil.

2.3.1 LES EXIGENCES ET ATTENTES DES INSTITUTIONS SUR LES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUE

Le stage pratique s'instaure dans les universités comme processus d'adaptation au monde de travail, d'application pratique des connaissances et de développement professionnel. Dans ce cadre, Ramírez Heredia et al. (2025) estiment que les stages contribuent à développer les compétences et à faciliter l'intégration dans les milieux professionnels, cependant, ils soulignent également les demandes du monde du travail contemporain qui imposent une actualisation et un renforcement du contexte éducatif actuel à travers la collaboration entre l'étudiant, l'établissement éducatif et l'institution ou entreprise d'accueil, afin de renforcer le profil professionnel.

Partant de ces affirmations, on peut constater le besoin d'équilibrer les exigences, les attentes et les profils des établissements éducatifs avec ceux des institutions d'accueil pour arriver à équilibrer le profil des étudiants se formant comme professionnels de l'enseignement des langues. Il faut donc, repérer dans les exigences et attentes des institutions éducatives pour leurs étudiants et diplômés mais aussi dans les attentes des institutions d'accueil sur les mêmes.

Les établissements de formation des enseignants espèrent que le stage professionnel servira d'espace crucial pour consolider les compétences acquises. Selon (Balderas et al., 2021) le stage pratique à l'Universidad Autónoma De Yucatán (UADY) a pour objectif principal d'aider l'étudiant à intégrer des caractéristiques d'employabilité à sa personne, dans le cadre du développement de son image professionnelle, et offre un espace pour évaluer les compétences acquises par l'étudiant en tant que professionnel de l'enseignement de l'anglais dans des situations réelles. Pourtant, l'on espère que pendant le stage professionnel l'étudiant soit capable d'intégrer toutes les compétences développées au sein de sa formation initiale pour commencer à former son conceptualiser son profil professionnel en plus d'être capable de gérer la situation d'enseignement en contexte réelle.

Pour sa part, Cataño et al. (2023) et Fierro López (2023) coïncident dans le fait que l'attente fondamentale est que les stagiaires parviennent à surmonter la dissociation entre la

théorie et la pratique, en les articulant dans leur travail. Fierro López (2023) mentionne que les enseignants-étudiants doivent fonder leurs pratiques professionnelles sur les connaissances théoriques acquises au cours de leur formation. La théorie doit servir de cadre conceptuel pour la prise de décision et la perception des phénomènes dans la salle de classe.

Concernant la capacité linguistique des stagiaires, les programmes de formation établissent dans leurs profils de sortie le niveau attendu à la fin des études. Alors on attend que le stagiaire possède un niveau avancé au moment de réaliser les stages. Par exemple, pour la licence en enseignement de l'anglais (LEII) à l'UADY, le profil de sortie (et donc les attentes dans la pratique) est d'atteindre le niveau C1 (selon le CECRL). (Balderas et al., 2021) À l'Universidad Autónoma Del Carmen (UNACAR), le marché du travail est de plus en plus exigeant, requérant un niveau C1 ou supérieur. (Pacheco et al., 2021) À l'Universidad Autónoma de Baja California (UABC), les étudiants doivent justifier d'un niveau C1 en anglais et ils doivent également justifier d'un niveau B1 dans une troisième langue (L3). (Domínguez et al., 2021)

Dans le cas de la Licence en Enseignement du Français à la BUAP les attentes pour le niveau de langue à la fin des études sont moins exigeantes ce qui contraste énormément avec d'autres programmes de formation dans le pays. Pour obtenir le diplôme de la LEF, les exigences institutionnelles concernant les certifications de langue varient selon le mode d'obtention de diplôme. Si l'on fait le processus d'obtention de diplôme automatique, le diplôme de niveau qui est demandé est le B2 selon le CECRL, si l'on obtient le diplôme à travers la rédaction d'un projet de mémoire il n'est pas nécessaire de présenter aucun document prouvant le niveau de langue, mais l'obtention de diplôme à travers un rapport de stage le niveau demandé est le B1.

De leur côté, les employeurs (institutions externes) ont des attentes élevées, qui ne se limitent pas uniquement à l'enseignement en classe. Tout d'abord, le professionnalisme et les compétences pédagogiques sont très appréciés. En outre, les institutions attendent des enseignants qu'ils possèdent de solides connaissances en matière de techniques didactiques, de gestion de groupe et de compréhension du développement des élèves à différents niveaux.

D'autre part, l'importance d'assumer des rôles élargis est reconnue. Il ne suffit pas d'être enseignant en classe ; les diplômés doivent être capables d'assumer diverses fonctions, telles que la coordination, la direction ou la conception de programmes. Ils doivent également démontrer des compétences en matière de gestion éducative et d'administration de projets, ainsi que la capacité d'analyser les besoins, de concevoir des projets et d'organiser le programme scolaire.

En ce qui concerne les attentes en matière de compétences didactiques et méthodologiques, les diplômés doivent être capables d'appliquer leurs connaissances théoriques dans la pratique, en s'adaptant aux besoins de leur environnement. Cela inclut la création d'environnements d'apprentissage qui répondent à la diversité des élèves à différents niveaux et dans différents contextes. La pratique pédagogique doit tenir compte des caractéristiques individuelles et des contextes éducatifs spécifiques.

De même, les employeurs attendent des enseignants qu'ils sachent utiliser les théories et les approches linguistiques pour développer des stratégies d'enseignement, en justifiant le choix, la conception et l'utilisation des supports et des ressources pédagogiques. Les diplômés suggèrent également d'inclure davantage de matières axées sur la conception de supports et l'enseignement assisté par la technologie.

Considérant toutes ces capacités et habiletés espérés par les institutions de formation et les institutions externes, il devient crucial d'adapter les programmes et les formations pour développer des professionnels plus conscients et préparés sur les rôles, les connaissances et les habiletés nécessaires dans leur domaine de travail.

2.3.2 L'ADÉQUATION ENTRE FORMATION ET TERRAIN PROFESSIONNELLE

Ayant abordé les exigences des institutions pour le stage et pour le début de la vie professionnelle des futurs enseignants, il est important de se demander : dans quelle mesure la formation initiale répond aux besoins du contexte scolaire réel ? On peut identifier divers décalages entre la formation académique que reçoivent les étudiants dans les licences axées sur l'enseignement des langues et les exigences réelles de la pratique professionnelle. Cette brèche affecte directement leur préparation au monde du travail et se reflète dans des aspects tels que la pratique pédagogique, la maîtrise linguistique, les compétences administratives et la construction de l'identité professionnelle.

L'un des décalages les plus récurrents est l'insuffisance et le caractère artificiel de la pratique pédagogique. Selon Estrada & Bangle (2021) les étudiants à la UAEMEX n'ont qu'une exposition limitée à des contextes éducatifs réels pendant leur formation initiale. À l'exception d'un cours obligatoire de pratique pédagogique et d'un cours optionnel, les occasions de consolider leurs connaissances sont rares. Une grande partie des expériences pratiques se déroulent dans les salles de classe de l'université avec des camarades qui jouent le rôle de « pseudo-élèves », ce qui crée des scénarios artificiels et empêche les stagiaires d'être confrontés à des problèmes réels de gestion de groupe, de comportement et de motivation.

Dans un autre contexte, à l'Université de Querétaro (UQroo) Valdez et al. (2021) ont trouvé que les diplômés regrettent le manque d'occasions d'appliquer leurs compétences dans des contextes authentiques et avec des élèves ayant des besoins spécifiques. Il est même fait mention de cas où les diplômés ne savaient pas comment réagir face à des situations complexes, comme enseigner à un enfant autiste ou gérer des comportements violents. De même, certains ont déclaré qu'ils auraient aimé expérimenter différents niveaux d'enseignement avant d'obtenir leur diplôme, afin de définir plus clairement leur domaine d'intérêt.

Un autre défi important est le décalage entre la théorie et la méthodologie. Les étudiants perçoivent un fossé entre les connaissances acquises à l'université et leur application dans une salle de classe réelle. En retournant avec Estrada & Bangle (2021), les auteurs trouvent que bien

que le programme de la Licenciatura en Lenguas à la UAEMEX soit interdisciplinaire, l'articulation entre les domaines n'est pas toujours réussie, ce qui rend difficile la construction de réseaux conceptuels permettant de relier les approches éducatives à la conception d'outils d'évaluation ou de ressources didactiques. Les diplômés ont également signalé des lacunes dans les techniques didactiques spécifiques à différents niveaux et ont recommandé d'inclure davantage de matières sur la conception de matériel et l'utilisation de la technologie dans l'enseignement.

Concernant la qualité de l'accompagnement pendant les stages, Sánchez Hernández et al. (2021) mentionnent dans le cas spécifique de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés BUAP le manque de préparations des mentors de stage dans des contextes d'éducation de base. La plupart des enseignants-mentors ont été formés dans l'enseignement supérieur, par conséquent ils sont peu familiarisés avec les pratiques éducatives de l'enseignement de base, ce qui limite la qualité de l'accompagnement et du retour d'information.

En ce qui concerne les compétences administratives et l'alphabétisation académique, Valdez et al. (2021) indiquent que la formation dans le programme de Licenciatura en Lengua Inglesa dans la UQroo se concentre généralement uniquement sur le rôle de l'enseignant face à un groupe, laissant de côté les compétences nécessaires pour assumer des fonctions de direction ou d'administration. De nombreux diplômés ne connaissent pas les processus gouvernementaux, administratifs et les sous-systèmes éducatifs, ce qui limite leurs perspectives d'emploi. En outre, ceux qui aspirent à des postes dans l'enseignement primaire ne connaissent pas les programmes et les plans du SEP, qui sont essentiels pour les concours.

D'autre part, selon les conclusions de Valdez et al. (2021) les diplômés de la UQroo ayant suivi des études supérieures ont rencontré des difficultés en matière de littérature académique, montrant des lacunes en rédaction académique, en lecture critique, en maîtrise du vocabulaire spécialisé et en utilisation appropriée des citations pour éviter le plagiat.

On observe des disparités dans la maîtrise linguistique et l'exposition à la langue cible. On a déjà mentionné que les profils de sortie dans certains programmes de formation exigent des niveaux avancés (C1 selon le CECRL), Estrada & Bangle (2021) remarque que la plupart des étudiants

n'atteignent qu'un niveau B2. Cette situation est aggravée par l'hétérogénéité des niveaux d'entrée et par des décisions curriculaires qui réduisent l'exposition à la langue cible, comme l'enseignement de matières en espagnol après la fusion des programmes à l'UAEMéx. Ces conditions limitent le développement des compétences productives et la consolidation de la maîtrise linguistique. (Estrada & Bangle, 2021)

Analysant la formation à la LEF, on peut trouver certaines coïncidences avec les décalages trouvés dans d'autres programmes au Mexique. Concernant la pratique pédagogique à la licence dans le programme, ils n'existent pas trop d'opportunités de se rapprocher aux contextes réels d'éducation, ayant jusqu'à deux cours qui confrontent les étudiants aux environnements d'enseignement. Un de ces cours étant précisément le stage pratique.

La diversification de la formation est aussi un problème auquel les étudiants font face, la formation se concentre dans l'enseignement aux adolescentes et adultes, laissant de côté l'éducation de base et l'enseignement aux enfants. Il n'existe qu'un cours pour l'enseignement des langues aux enfants et ce cours n'est pas obligatoire mais de caractère optionnel ce qui limite le rapprochement des étudiants aux différents contextes d'éducation.

Le niveau et la capacité linguistique à la LEF sont des aspects affectés par différents facteurs. Les étudiants ont 6 niveaux de langue cible. À la fin du niveau 6 les étudiants devraient être capable d'obtenir un diplôme B2 mais la réalité est qu'il existe des niveaux très pauvres parmi les étudiants. Le stage pratique se trouve 1 semestre après la fin du niveau 6 de langue cible, alors les étudiants ne sont plus en contact routinier avec la langue et au moment de commencer le stage, les stagiaires confrontent très souvent des problèmes concernant leur capacité linguistique au moment de l'enseignement.

Dans l'ensemble, ces déséquilibres montrent que, malgré les efforts institutionnels pour mettre en œuvre des modèles basés sur les compétences et la réflexion, le manque de scénarios authentiques, le mentorat hors contexte et les pressions contextuelles empêchent la formation de répondre aux réalités complexes de l'exercice professionnel. La formation initiale dans les programmes de formation d'enseignants de langue ne répond que partiellement aux besoins réels des contextes scolaires auxquels leurs étudiants stagiaires et diplômés sont confrontés.

2.3.3 ADAPTATION DES PROGRAMMES DE FORMATION POUR RENFORCER LES PROFILS DES STAGIAIRES ET DIPLÔMÉS

Ayant identifié les brèches et les décalages dans la formation initiale des enseignants des langues, les défis qui obstatuissent le correcte développement des étudiants pour répondre aux nécessités du contexte scolaire et du marché de travail, il ne reste qu'à orienter le chemin de la formation vers une adaptation des programmes de formation pour garantir les profils de sortie des étudiants et leur insertion satisfaisante dans leurs milieux de travail.

Les recherches menées tout au long du livre “Experiencias y retos en la formación de profesores pre-servicio de segundas lenguas en programas de licenciatura en universidades públicas de México” ont proposé déjà certaines adaptations aux curriculums des programmes pour arriver à surmonter les décalages dans la formation initiale des enseignants des langues dans le but de les aligner sur les besoins réels du marché du travail et les exigences en matière de compétences professionnelles complexes.

Étant donné que l'un des défis constants consiste à amener les diplômés à atteindre le niveau de compétence linguistique avancé requis (généralement C1), Sánchez Hernández et al. (2021) proposent de fixer un niveau de compétence minimum (tel que le niveau A2) comme condition d'admission pour les candidats à la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) BUAP, (proposition qui pourrait aussi s'implémenter à la LEF) ou, si cela n'est pas possible en raison des politiques institutionnelles, de mettre en place des cours « zéro » ou de mise à niveau obligatoires pour les nouveaux étudiants. Les auteurs assurent que cela aurait un impact positif sur le développement plus soutenu et homogène du niveau de langue.

Les universités ont surmonté ou atténué les difficultés liées aux lacunes linguistiques des étudiants en mettant en œuvre une combinaison de réformes curriculaires, de programmes intensifs de rattrapage, d'une exposition accrue à la langue cible (L2) et de l'intégration d'expériences authentiques et d'une certification obligatoire.

Différentes universités publiques ont opté pour des modifications curriculaires, comme dans le cas de l'Universidad Autónoma de Yucatan où le nombre total de cours d'anglais est passé à sept tout au long du cursus. (Balderas et al., 2021) Les trois premiers cours sont intensifs

et dispensés à raison de 10 heures par semaine, soit 150 heures par semestre et le reste des cours sont réduits à 75 heures par semaine.

Pour sa part Cano et al. (2021) mentionnent que à la Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa de l'Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) les cours de langue sont mis ensemble avec les niveaux B1 et B2 de CECRL et s'instaurent des compétences linguistiques que l'étudiant devra montrer à travers des examens de certification dans le premier et huitième semestre de la licence. Cette certification s'intègre au curriculum du programme et ont un caractère obligatoire avec l'assignation des crédits universitaires.

Intégrer les certifications comme aspects de caractère garantisse un niveau minimum de compétence à la fin des études et en encourage les efforts continus pour atteindre les normes internationales. De plus, cela formalise l'importance des compétences linguistiques avancées, les transformant d'une exigence administrative facultative en une composante intégrale et évaluée du programme d'études.

Pour affronter les difficultés de manque contextualisation du stage Estrada & Bangle (2021)2021) expliquent qu'à la Licenciatura en Lenguas de la UAEMEX on a implémenté différentes stratégies pour faciliter l'accès aux stages pratiques plus authentiques. La stratégie principale était d'établir la réalisation des stages pratiques obligatoires en accord au profil professionnelle des étudiants pendant deux périodes semestriels de 480 heures dans des espaces d'éducation réelles. Pour accomplir cette proposition, l'université a signé des compromis avec des institutions publiques et privés qui accueillent les étudiants qui réalisent leur stage.

Concernant l'articulation théorie-pratique Cano et al. (2021) remarquent les changements dans le curriculum de la Licenciatura de Lengua Inglesa à l'Universidad Juárez de Durango que bénéficient le correcte développement du practicum des étudiants. Les auteurs mentionnent que dans le curriculum 2007 de la licence les étudiants prenaient leurs cours théoriques pour aborder le stage, avant le stage ce qui empêchait l'articulation de connaissances théoriques et pratiques. Le changement au curriculum de 2020 a permis aux étudiants de prendre leur cours théorique au même temps du stage de façon que l'étudiant découvre les connaissances théoriques et soit capable de réfléchir à propos de l'application de ces connaissances pendant le stage existant

donc, une connexion immédiate entre la théorie et la pratique. De plus, les additions au programme 2020 impliquent la création d'un programme d'accompagnement pour les étudiants tout au long du stage par des enseignants expérimentés et l'augmentation du nombre d'unités d'apprentissage centrés sur la pratique pédagogique. (Cano et al., 2021)

D'autres propositions et changements dans les curriculums des programmes de formation contemplent : l'inclusion de matières axées sur la conception de supports pédagogiques et l'enseignement assisté par la technologie, inclure des connaissances dans le domaine de l'administration scolaire et la connaissance du système éducatif public. (Valdez et al., 2021)

Concernant le développement de *softs-skills* Sánchez Hernández et al. (2021) décrivent que à partir les évaluations au curriculum du programme de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) à la BUAP, il est proposé de renforcer l'enseignement des attitudes et des valeurs, ainsi que de promouvoir l'engagement et la collaboration dans le programme, étant donné le manque de compétences en matière de communication interpersonnelle, de gestion, de résolution de conflits, de leadership et de travail en équipe. Cela influence de manière importante le processus de formation des enseignants débutants dans des environnements d'enseignement réels.

Les difficultés identifiées dans la formation des futurs enseignants, sont toutes abordées de différente façon dans les programmes de formation des enseignants des langues il y a d'autres qui ne sont pas encore résolus et qui nécessitent des révisions exhaustives et l'implémentation des stratégies qui guident l'adaptation des programmes, des processus et des pratiques dans la formation. Étant donné que le profil des enseignants de langue est très large et abarque des aspects divers, il est plus qu'indispensable de réviser de façon individuelle chacun de ses aspects, mais aussi il est plus important d'analyser la correcte articulation de tous ces aspects dans les contextes d'enseignement.

La formation initiale peut constituer le moment exceptionnel pour commencer l'évaluation des compétences des enseignants pas simplement et seulement au niveau linguistique, mais au niveau pédagogique, de conscience, de habilités générales. Les évaluations dans les universités peuvent résulter très restrictives concernant la quantité de compétences à évaluer et limitent le développement des profils

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

3.1 L'APPROCHE QUALITATIF

Ce chapitre décrit l'approche méthodologique choisie en fonction du domaine d'intérêt de notre recherche, à savoir l'enseignement des langues et la formation des enseignants. Il s'agit de l'approche qualitative, privilégiée dans les recherches de nature éducative en raison de ses caractéristiques et de son efficacité dans l'étude de cas spécifiques. À cette fin, nous estimons important de présenter sa définition, ses caractéristiques et la manière dont cette approche s'adapte au contexte de la recherche.

Nous commencerons par la définition de l'approche qualitative et nous nous référons pour cela à (Arbulú, 2023) qui définit la recherche qualitative comme un type de recherche avec une approche inductive, interprétative, constructiviste et naturaliste du monde, qui consiste à collecter et analyser des données généralement non numériques, telles que des textes, des vidéos ou des enregistrements audio, afin de comprendre des concepts, des opinions, des comportements, des émotions et des expériences dans leur environnement naturel.

À travers cette définition, nous pouvons voir que l'essence de la recherche qualitative consiste à comprendre et à approfondir les phénomènes, en les analysant du point de vue des participants dans leur environnement naturel et en relation avec les aspects qui les entourent. La recherche qualitative a pour objectif de comprendre la nature des phénomènes en analysant les différents facteurs qui exercent une influence sur l'objet d'étude.

La recherche qualitative est généralement utilisée dans l'analyse des sciences sociales. Il s'agit d'un processus méthodologique qui utilise comme outils les mots, les textes, les discours, les dessins, les graphiques et les images (données qualitatives) pour comprendre la vie sociale, dans une perspective holistique, c'est-à-dire qu'il s'agit de comprendre l'ensemble des qualités qui produisent un phénomène déterminé. (Auxiliadora & Bejarano, 2016)

Essentiellement, nous pouvons voir que la recherche qualitative cherche à expliquer des phénomènes tels que celui qui nous intéresse, à travers l'analyse des points de vue, des perspectives, des expériences et des opinions des participants. Elle cherche à comprendre une situation sociale dans son ensemble, en tenant compte de ses propriétés et de sa dynamique. Dans

notre cas, les participants appartiennent à une population réduite et possèdent une diversité complexe qui doit être analysée profondément pour décrire et comprendre notre objet d'étude, alors, les caractéristiques de l'approche qualitative s'adaptent à nos objectifs étant donné que l'on vise d'identifier et décrire le processus administratif d'accès aux stages professionnelles à partir des expériences et points de vue des impliqués dans ce phénomène.

L'approche qualitative permet une compréhension globale du sujet d'étude en analysant les points de vue des différentes parties prenantes impliquées dans la question en recueillant des données qualitatives comme des entretiens, l'analyse des documents écrits des impliqués du côté administratif d'accès aux stages professionnels et à travers les perspectives des étudiants qui traversent ce processus.

3.2 L'ÉTUDE DE CAS

Considérant l'approche qualitative comme l'approche pertinente, il est temps d'identifier la technique qualitative la plus appropriée pour le développement de notre recherche. Compte tenu de la nature de celle-ci, nous opterons pour la technique de l'étude de cas, technique propre aux recherches qualitatives avec des groupes réduits de participants. Nous présentons donc la définition, les caractéristiques et la manière dans laquelle cette technique s'adapte au contexte de la recherche.

Selon (Stake, 2010) l'étude de cas se définit comme l'étude de la particularité et de la complexité d'un cas singulier, dans le but de comprendre son activité dans des circonstances importantes. Pour Stake, un cas doit englober la complexité d'un objet particulier, et il est étudié lorsqu'il présente un intérêt tout à fait particulier en soi. On recherche le détail de l'interaction du cas avec ses contextes. À partir de cette définition, nous pouvons orienter

L'objectif de l'étude de cas est la particularisation, et non la généralisation. Elle vise à connaître en profondeur un cas particulier en soulignant son caractère unique comme celui de notre faculté de langues. Il s'agit d'une forme de recherche qui valorise l'expérience humaine et l'interprétation approfondie pour générer de la compréhension, plutôt que de se concentrer sur l'explication causale ou la généralisation statistique.

L'étude de cas grâce à sa nature qualitative met l'accent sur l'interprétation. L'interprétation est le processus qui consiste à donner un sens aux impressions et aux observations. Elle implique de séparer les éléments importants d'un phénomène et de comprendre comment ils sont liés entre eux. (Stake, 2010) l'interprétation est au cœur de la recherche par études de cas, permettant au chercheur et au lecteur d'aller au-delà des faits superficiels pour comprendre la complexité, l'unicité et les multiples réalités d'un cas particulier, souvent à travers un processus intuitif et subjectif, mais rigoureux et réfléchi.

Dans cette recherche, nous souhaitons aborder le phénomène des stages professionnels dans le cadre de la Licence en Enseignement du Français (LEF). La LEF constitue un groupe réduit d'étudiants dans la totalité des étudiants à la faculté de langues et ce groupe se réduit encore plus si l'on se concentre sur les étudiants qui postulent à des stages professionnels. Une étude de cas serait donc appropriée dans le cadre de cette recherche.

En plus des étudiants en processus d'inscription, on vise à explorer les perspectives des étudiants qui ont déjà traversé ce processus, les administratifs chargés du processus et même les professeurs en charge des programmes de stage professionnel. La nature de l'étude de cas nous guidera vers la compréhension du phénomène à travers l'étude particulière de chacune de ces perspectives. Chaque perspective représente un élément important du phénomène. L'interprétation des perspectives et opinions à travers une étude de cas implique de séparer les éléments importants d'un phénomène et de comprendre comment ils sont liés entre eux.

3.3 PARTICIPANTS

Cette recherche menée à la faculté de langues de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla compte parmi ses participants, huit étudiants en Licence en Enseignement du Français (LEF). Le groupe d'étudiants est formé par cinq femmes et trois hommes. La majorité des étudiants ont commencé et fini leur stage professionnel dans la période de printemps 2025 et seulement deux étudiants ont fait leur procès d'inscription aux stages pendant la période d'automne 2025.

3.4 MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉS

Pour mener à bien ce travail, il est indispensable d'établir les outils pour la collecte des données. En vue d'aborder la situation actuelle du processus d'inscription aux stages professionnelles, il est indispensable une analyse documentaire. Un outil qui guidera le développement de cette recherche est l'entretien. Pour (Vargas Jiménez, 2012) un entretien est essentiellement une conversation et l'art de poser des questions et d'écouter les réponses. Il s'agit d'une technique précieuse utilisée dans la recherche, en particulier qualitative, dont l'objectif principal est d'obtenir des informations auprès des participants sur la base de leurs perceptions, croyances, opinions, significations et attitudes.

Ils existent trois types d'entretiens : l'entretien structuré, l'entretien semi-structuré et l'entretien groupal ou groupe de discussion. Ces types d'entretien guident la collecte d'information des recherches qualitatives. Dans l'entretien structuré toutes les questions sont prédéfinies à travers un protocole d'interrogation qui est suivi avec rigueur. En revanche, dans un entretien semi-structuré, le chercheur a l'opportunité de poser des questions plus librement et le groupe de discussion est un entretien mené avec un petit groupe de personnes sur un sujet spécifique.

Pour le développement de notre recherche nous nous servirons des entretiens structurés. L'entretien structure proportionne les mêmes questions pour les interviewés avec l'objectif de comparer uniquement leurs réponses. L'implémentation des entretiens structurés dans la recherche nous faciliteront la comparaison des informations, la classification et l'analyse des réponses.

3.5 ANALYSE ET INTERPRÉTATION DE DONNÉS

Le processus d'analyse des données se fera à partir des différentes étapes clés. D'abord, transcrire et organiser les entretiens structurés de façon que toutes les réponses soient claires et accessibles. Ensuite, la codification, processus consistant à convertir des informations dans un format spécifique pour leur stockage, leur traitement, leur transmission ou leur analyse. Ainsi, les données seront codifiées selon les thèmes, sous-thèmes ou catégories pertinents pour notre étude.

Les codes correspondront à des différentes thématiques qui nous aideront dans l'étape suivante, la classification. Tous les fragments liés à chaque thème sont regroupés dans une section commune sans perdre la référence à l'entretien original, ce qui va nous permettre d'identifier les schémas et les tendances parmi les personnes interrogées.

Une fois les informations organisées, on procède à l'interprétation des résultats en tenant compte des objectifs de l'étude de cas. Cela implique d'analyser la manière dont les réponses reflètent les phénomènes étudiés, d'établir des relations entre les catégories et de tirer des conclusions significatives. Pour faciliter le processus d'analyse des données, on s'aidera du software d'analyse qualitative comme MAXQDA. Cet outil d'analyse qualitative des données est conçu pour aider les chercheurs à gérer, coder et analyser des données non numériques. Ces outils facilitent le processus d'interprétation et peuvent faire ressortir des informations telles que les thèmes qui reviennent le plus fréquemment et leur corrélation avec d'autres thèmes.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

Les perceptions de huit étudiants en licence d'enseignement du français sont analysées en ce qui concerne la clarté et l'accessibilité du processus administratif : formation préalable à la pratique professionnelle et niveau de langue, lors de leur inscription aux stages pratiques. Un diagnostic est établi sur le degré de compréhension des exigences, des formulaires et des étapes à suivre, ainsi que sur les éventuelles difficultés ou confusions rencontrées au cours de ce processus. Les réponses ont été analysées qualitativement afin d'identifier des schémas, des expériences communes et des différences pertinentes.

PROCESSUS ADMINISTRATIF

Au moyen d'un entretien structuré, 10 questions ont été formulées et réparties en 3 blocs. La première question posée aux étudiants était la suivante : dans quelle mesure les exigences, les formulaires ou les étapes à suivre lors de votre processus d'inscription aux stages professionnels étaient-ils clairs et accessibles ? Avez-vous ressenti à un moment donné de la confusion ou des difficultés au cours du processus ? Nous avons obtenu les résultats suivants :

Clarté et accessibilité

La plupart des personnes interrogées ont reconnu que les exigences et les étapes à suivre avaient été communiquées de manière claire, principalement grâce à la publication anticipée d'un appel détaillé et à l'existence de guides facilitant la compréhension (EM1, EM5). De même, le soutien entre camarades et professeurs a contribué à rendre l'information accessible et à résoudre rapidement les doutes (EM3, EM4).

Moments de confusion ou de difficulté

Certains étudiants ont fait part de difficultés liées au remplissage des formulaires en raison de la complexité des options disponibles pour l'attribution des stages (EH2). Des perceptions d'ennui et de stress liées à la quantité importante de documents requis et au chevauchement du processus avec d'autres activités académiques ont également été identifiées (EH6). En outre, des

commentaires ont été formulés concernant la limitation de l'offre de programmes de stages et les problèmes d'organisation dans l'attribution des places, laissant certains étudiants sans attribution claire (EH6, EM5).

Deuxième question posée : Pensez-vous que la manière de procéder de la coordination facilite le processus d'inscription aux stages professionnels ? (avant, pendant et après). Les éléments suivants ont été analysés :

En ce qui concerne la question de savoir si la manière de procéder de la coordination facilite le processus d'inscription aux stages professionnels (avant, pendant et après), les étudiants ont fait part des difficultés ou confusions suivantes concernant l'appel à candidatures :

La plupart des étudiants ont estimé que les conditions requises et les étapes à suivre avaient été clairement communiquées, soulignant la publication anticipée d'appels détaillés et de guides qui ont facilité la compréhension du processus. Le soutien mutuel entre camarades et professeurs a été essentiel pour clarifier les doutes et accélérer les démarches, contribuant ainsi à rendre l'information accessible.

- Les étudiants ont indiqué qu'ils n'avaient eu aucune confusion et ont estimé que tout était assez détaillé et organisé, avec des instructions claires étape par étape (EM1, EM3, EH8).

- D'autres ont reconnu que les instructions étaient claires, mais ont souligné que la surcharge de travail du secrétariat pouvait rendre le processus un peu compliqué dans la pratique (EH2).

Difficultés et confusions constatées

Certains participants ont été déroutés par la complexité des formulaires et des options pour l'attribution des stages, ainsi que par la quantité importante de documents requis, ce qui a généré du stress, en particulier lorsque cela coïncidait avec d'autres activités académiques. L'offre limitée de programmes et les problèmes d'organisation dans l'attribution des places ont également été signalés comme des facteurs qui ont compliqué le processus pour certains étudiants.

- Un certain manque de clarté a été mentionné en ce qui concerne les formats et les documents requis, ainsi que des difficultés à obtenir des signatures ou à remplir certaines exigences administratives (EM4, EH6).

- La limitation de la variété des programmes parmi lesquels choisir a également été considérée comme une difficulté dans le processus (EM5).

Procédure et gestion de la coordination

Les réponses concernant la procédure de coordination ont indiqué que, dans l'ensemble, le processus était bien structuré et, pour l'essentiel, clair. Cependant, certains points à améliorer ont été identifiés, tels que la surcharge de travail du secrétariat qui a compliqué la gestion, un certain manque de précision dans la communication des documents et des exigences, et des retards dans la réception des courriers officiels qui ont été source d'inquiétude. Néanmoins, la disposition de la coordination à offrir des séances d'information, à maintenir une communication aimable et à répondre aux questions a été appréciée et reconnue comme un facteur facilitateur.

- Les expériences en matière de communication ont été mitigées, certains étudiants signalant qu'au début, il y avait une certaine confusion, un manque de précision dans les exigences telles que les notes d'examen, et des problèmes avec la réception des courriers électroniques officiels, ce qui a généré de l'anxiété (EM7). Cependant, ils ont reconnu que la coordination s'était améliorée avec le temps, grâce à l'organisation de réunions d'information avant le début des stages et à une communication plus aimable et plus ouverte pour répondre aux questions.

Soutien apporté par la coordination.

Le soutien apporté par la coordination pendant le processus d'inscription aux stages professionnels a été évalué par les étudiants avec un large éventail de perceptions qui reflètent à la fois les points forts et les domaines à améliorer.

Accessibilité et amabilité

Plusieurs étudiants ont convenu que la coordination était assez accessible et aimable. Ils ont indiqué qu'ils pouvaient poser leurs questions en personne ou par téléphone, et que les réponses reçues étaient claires et utiles (EM1). Cet aspect positif a contribué à rendre le processus moins stressant pour ceux qui ont sollicité une aide directe.

Résolution des doutes et communication

Les réponses reflètent le fait que, dans la plupart des cas, les doutes soulevés auprès de la coordination ont été résolus de manière satisfaisante. Cependant, il a été observé que la diffusion de l'information pourrait être améliorée, car certains étudiants ont mentionné que la communication via les réseaux sociaux ou WhatsApp était limitée ou peu fréquente, ce qui rendait difficile l'accès en temps opportun à certaines notifications (EH2).

Délais et efficacité

Certains étudiants ont indiqué que le processus lui-même pouvait être long, en particulier entre la remise des documents, l'inscription dans le système et la réception de la lettre de stage. Ce retard, qui n'est pas imputable à la coordination elle-même mais au rythme du processus et à la remise ponctuelle des documents par l'étudiant, génère un facteur d'attente qui peut avoir un impact sur la perception générale (EM3).

Tutoriels vidéo et ressources

Il est fait mention de l'existence de tutoriels vidéo élaborés par la coordination qui ont facilité la compréhension du processus, bien que certains étudiants aient souligné que le soutien direct des professeurs ou des camarades a été plus déterminant pour mener à bien les démarches (EM4).

Empathie et attention personnalisée

Une critique constructive a été formulée à l'égard de la coordination en ce qui concerne l'empathie et le soutien émotionnel apportés aux étudiants. Certains ont estimé que la gestion pourrait gagner en sensibilité humaine et en compréhension afin de mieux accompagner les étudiants dans les défis auxquels ils sont confrontés au cours du processus (EH6). Malgré cela, le

soutien a été apprécié dans l'ensemble et reconnu comme un facteur clé dans la gestion du processus.

FORMATION ANTÉRIEURE AU STAGE

Concernant la formation des étudiants pendant le programme LEF on a exploré certains aspects à travers 5 questions consacrés à cette section qui explorent la perception des étudiants quant à l'adéquation de la formation, les aspects de la formation qui auront été utiles pour développer leurs habiletés comme enseignants, la conscience du rôle d'enseignant avant le départ en stage, les peurs et les incertitudes en relation au gestion de la salle de classe et les aspect de la formation auront pu s'améliorer pendant leurs études.

Perceptions sur l'adéquation de la formation

De façon générale, la majorité des étudiants considère que la formation reçue à la LEF est déficiente (EH2) (EM4) (EH6) (EM7) (EH8). Parmi les décalages de la formation on peut trouver le manque d'opportunités de practicum, le manque d'homogénéité d'habiletés parmi les étudiants, le manque des cours centrés dans l'évaluation, le manque d'espaces d'apprentissage et d'enseignement pour des enfants et le manque de diversification de l'enseignement.

Décalages dans la formation

Les étudiants trouvent qu'il existe un rapprochement insuffisant au practicum. (EM1) (EH2) (EM7) Le cours d'expérience d'enseignement est perçu par les étudiants comme une bonne introduction au métier d'enseignant de langues, mais en même temps insuffisant pour affronter les défis des stages. (EM1) (EH2). Il est proposé d'implémenter plus d'opportunités de practicum plus tôt dans la formation, dans des semestres antérieurs aux stages (EM7) et faire de caractère obligatoire des moments de practicum articulant avec la théorie reçue dans les cours pour l'enseignement. (EM1)

Il est fait mention de la perception d'un manque d'homogénéité dans les habiletés d'enseignement des stagiaires, concernant des habiletés et des connaissances pédagogiques, des compétences, connaissances et discipline. (EM1) Il est aussi mentionné la déficience de la

formation pour arriver au niveau de langue attendu par le programme (EM4) et le manque de cours axés sur l'évaluation. (EH6)

Dans d'autres aspects, on trouve le manque d'espaces d'apprentissage et d'enseignement pour les enfants et le manque de diversification de l'enseignement ce qui force les étudiants à s'adapter aux contextes d'enseignement qu'ils n'ont jamais appris à gérer. (EH8)

Aspects positives de la formation

Les étudiants qui affirment que la formation reçue les a préparés adéquatement, mentionnent que la préparation a été satisfaisante et grâce aux profils des enseignants dans la licence. Les professeurs sont largement capables de fournir un accompagnement adéquat pour les étudiants. (EM3) (EM7) (EM5)

Aspects utiles pour le développement des enseignants

Les étudiants perçoivent différents domaines qui auront été utiles pour leur développement comme enseignants et dans le développement de leurs compétences dans la langue cible : français. Parmi ces aspects on peut identifier : la connexion de la langue avec la pratique enseignante, le besoin d'augmenter les opportunités de practicum pendant le parcours de formation et l'implémentation des activités interactionnelles.

Rapprocher les cours de langue cible à la pratique enseignante

Il existe une énorme nécessité de rapprocher les cours de langue cible à la pratique enseignante, (EM1). On considère que les cours de langue cible sont essentiellement un espace pour apprendre la langue, mais on n'a pas d'opportunités dans ces cours d'apprendre à enseigner en français, cet enseignement repose sur les cours d'enseignement, cependant les cours d'enseignement sont enseignés en espagnol ce qui est disruptive puisque on doit enseigner en français. (EM1)

Nécessité d'augmenter le practicum

La perception de la nécessité d'augmenter les opportunités de pratique tout au long du parcours est abordée de façon particulière comme une nécessité de renforcer cette étape dans la formation. Il est recommandé d'augmenter les cours d'expérience d'enseignement en diversifiant les groupes auxquels l'enseignement s'adresse, il faut inclure des cours pour des adultes et des adolescentes mais aussi pour des enfants (EH2) et se rapprocher et connaître le practicum en contexte réel. (EM4). En plus d'augmenter le nombre de matières d'expérience d'enseignement, il est également proposé d'augmenter des cours axés sur la pédagogie de l'enseignement puisque la formation quant à l'enseignement est perçue comme insuffisante. (EH6)

Activités plus immersives et interactives.

Pour améliorer les niveaux de langue et l'interaction entre étudiantes, il est mentionné le besoin d'implémenter des activités plus immersives et d'interaction. (EM3) (EM8). Il est fait mention que pendant le parcours de formation des étudiants, ils n'existaient pas beaucoup d'activités de ce type et s'ils les avaient, elles étaient peu nombreuses. (EM3) On propose alors des activités d'immersion dans la langue tels que des clubs de lecture ou des clubs de débat, ces activités encouragent le partage d'opinions et favorisent l'interaction entre étudiants. (EH8)

Conscience du rôle d'enseignant

Les étudiants explorent leur conscience sur le rôle d'enseignant des langues à travers différents aspects comme, la responsabilité, la difficulté, leurs expériences d'enseignement et le rôle des matières de formation dans leur rapprochement au profil d'enseignant. Plusieurs étudiants attribuent le rapprochement au rôle d'enseignant au cours d'expérience d'enseignement (Experiencia Docente). (EM1) (EM3) (EH8).

Le cours d'expérience d'enseignement comme introduction au rôle d'enseignant

Le cours d'expérience d'enseignement a contribué au développement de la conscience du rôle puisqu'il représente pour les étudiants une introduction aux fonctions du professeur dans l'enseignement. (EM1) (EH8). Ce cours a représenté aussi un point de comparaison entre le stage pratique et les expériences obtenues pendant ce cours, les étudiants reconnaissent les différences

entre ces deux moments de leur formation concernant le temps, l'engagement des stagiaires et la responsabilité comme chargés d'un groupe. (EM3)

Conscience de la difficulté des stages

Certains étudiants signalent une conscience de la difficulté des stages pratiques. (EM4) (EM6). Il est fait mention de préconceptions positives et négatives sur les groupes, écoles et institutions ou le stage pratique est réalisé, il est signalé aussi une conscience de la diversité de profils parmi les étudiants et les défis auxquels les stagiaires pourraient se confronter. (EH6)

Conscience de la responsabilité des enseignants

Un des étudiants analyse sa conscience du rôle d'enseignants à travers la reconnaissance de la responsabilité qui implique gérer un groupe d'étudiants et les situations qui se présentent dans la salle de classe, il reconnaît le poids qui signifie avoir la charge d'un groupe, alors, en reconnaissant cette responsabilité, l'étudiant devient conscient de ce qui implique devenir enseignant. (EH2)

Peurs et incertitudes

En ce qui concerne les peurs et les incertitudes. Nous pouvons identifier dans les réponses des étudiants interrogés qu'il existe divers facteurs qui provoquent la peur ou l'incertitude, parmi lesquels on trouve : la gestion de groupes, la difficulté à gérer différentes tranches d'âge la peur de ne pas pouvoir s'exprimer correctement, les incertitudes quant à l'interaction et les conflits dans la gestion de la classe.

Gérer des publics divers

L'incertitude de ne pas pouvoir gérer des élèves d'âges différents est mentionnée. Considérant l'interaction et la vie en classe. (EM1) Un manque de préparation pour faire face à des publics divers est mentionné en ce qui concerne la diversification des méthodes d'enseignement afin de répondre aux différents besoins des différents groupes. (EH8)

Explication et résolution des doutes

Plusieurs étudiants ont mentionné la peur de ne pas pouvoir s'exprimer correctement et de ne pas fournir d'explications claires que les étudiants peuvent comprendre en espagnol et en français. En ce qui concerne l'interaction, elle est abordée comme une question difficile à gérer étant donné la nature réservée du stagiaire. (EM3) D'autre part, la difficulté de gérer les interactions entre élèves et les interactions professeur-élève est mentionnée. (EH6)

Résoudre les doutes et les questions est aussi une difficulté et une peur pour les stagiaires qui mentionnent avoir peur de ne pas connaître les réponses aux doutes de leurs étudiants. (EM4) (EM7) Ils étaient donc obligés de relire, d'enquêter et de réapprendre.

Gestion des conflits en classe

Un aspect abordé en profondeur par les étudiants interrogés est la gestion des conflits en classe et les aspects comportementaux des élèves. (EM6) (EM7) Il existe une incertitude quant à la façon de maintenir l'ordre dans la salle de classe et de gérer les interactions des élèves. Les élèves sont incertains sur la façon de résoudre les situations problématiques en classe et comment les maîtriser. Ils se demandent : Comment maintenir l'ordre ? Comment promouvoir des valeurs positives en classe ? (EH6)

En particulier, il est mentionné. La peur de ne pas pouvoir attirer l'attention des élèves et la retenir pendant les cours. (EH2) Ainsi que la peur de ne pas contrôler le volume de la voix pendant les cours. (EM7)

Résolution des peurs

Pour faire face aux peurs au cours de leurs stages professionnels, les étudiants trouvent diverses parties de leur formation utiles pour faire face à ces peurs. Parmi les outils que la formation a pu leur fournir, on peut citer : l'observation, l'analyse et la création de stratégies pour gérer la salle de classe. Les élèves apprécient également l'accompagnement reçu par les enseignants lors des stages professionnels.

Cours dans la formation qui fournissent des outils pour faire face aux peurs

Le cours d'observation en classe est mentionné comme un aspect très utile qui a aidé les élèves à évaluer quelles stratégies étaient les mieux adaptées pour les mettre en pratique au moment des stages (EM1) et mieux gérer l'interaction en classe. Il est également mentionné que les peurs et les incertitudes ont été surmontées par la pratique en s'adaptant au groupe et aux interactions au sein du groupe.

Le cours d'atelier de matériaux est spécifiquement mentionné comme une grande aide pour surmonter les difficultés lors de l'explication d'un sujet spécifique, étant donné qu'à travers la conception des matériaux on peut trouver et concevoir des options pour enseigner et expliquer mieux un sujet spécifique. (EM5)

Accompagnement

L'accompagnement des enseignants est mentionné comme un moyen de faire face aux peurs dans les incertitudes pendant le stage. Organiser des réunions et des consultations avec les mentors, faire des analyses de groupe et élaborer des stratégies pour améliorer divers aspects. Par exemple, dans le cas de (EH2) pour améliorer sa capacité de capter l'attention de ses élèves. Il est mentionné que le professeur titulaire a fourni des techniques pour résoudre les situations difficiles, par exemple lorsque le praticien ne connaissait pas la signification d'un mot. (EM4) En plus de l'accompagnement par l'enseignant dans la résolution des conflits en classe, les étudiants mentionnent qu'il est important de s'appuyer sur leur propre logique et leurs valeurs personnelles. (EH6)

Aspects de la formation pour améliorer

En nous tournant maintenant vers les aspects de la formation que les étudiants trouvent pertinents d'améliorer, nous pouvons trouver la diversification de l'enseignement, une amélioration dans l'accompagnement pendant la pratique, l'augmentation des scénarios de pratique, la mise en œuvre de nouveaux outils dans l'enseignement et l'augmentation des niveaux de langue cible.

Diversification de l'enseignement

En ce qui concerne la diversification, les étudiants trouvent indispensable d'avoir une formation avec différents groupes d'âge. Soit adultes, enfants et jeunes de manière obligatoire. (EM1) (EH8) Il est proposé de mettre en place deux matières d'expérience d'enseignement, l'une destinée aux adultes et aux adolescents, tandis que l'autre serait consacrée aux enfants afin d'améliorer la préparation des praticiens à l'enseignement des langues pour les enfants.

Améliorer l'accompagnement

En ce qui concerne l'accompagnement, il est considéré comme très important, cependant, il est mentionné que les enseignants ne se rapprochent pas de leurs élèves pour partager des expériences et des outils qui pourraient aider les stagiaires à faire face aux situations problématiques ou surmonter les peurs. (EM7) C'est pourquoi on estime qu'il est très nécessaire d'obtenir davantage de soutien, de conseils et d'instructions des enseignants. (EH6)

Les étudiants mentionnent qu'étant donné leur peu d'expérience dans le domaine de l'enseignement, ils ne parviennent parfois pas à percevoir ou à identifier des aspects importants de leur performance, comme professeurs c'est à ces moments que l'accompagnement et l'instruction de leurs enseignants seraient une grande aide. (EH6)

Augmenter les possibilités de pratique

Il est proposé d'augmenter les scénarios de pratique avant les derniers semestres en licence, en plus d'encourager des espaces pour mettre en pratique des connaissances théoriques. (EM7) Il est proposé de mettre en œuvre des opportunités de pratique dans les salles de classe avant le stage pratique. (EM4)

Apprendre à évaluer

Il est jugé important de renforcer la partie évaluative de la formation dans le programme du baccalauréat car il n'y a pas d'accent sur cet aspect. On considère qu'il est important d'apprendre à évaluer, noter et concevoir des examens, ce qui n'a pas été complètement abordé lors de l'information. (EH6)

Nouveaux outils d'enseignement

Dans d'autres cas, les étudiants considèrent qu'il est important d'utiliser de nouveaux outils pendant la pratique, en s'éloignant des méthodes traditionnelles d'enseignement. L'insistance des enseignants à utiliser les méthodes traditionnelles en classe pendant les stages ne permet pas aux praticiens d'utiliser de nouveaux outils technologiques. (EM3)

Augmenter les niveaux de LM

Une autre proposition faite par les étudiants est l'augmentation des niveaux de langue cible puisque, après avoir terminé les 6 niveaux de langue cible, la langue cible n'est pas abordée aussi étroitement que pendant les niveaux de langue cible. On perçoit que pendant cet éloignement les étudiants peuvent perdre le fil de la grammaire de la production écrite ou de la production orale et cela peut avoir un impact négatif sur leurs pratiques professionnelles. (EH2)

NIVEAU DE LANGUE

Pour aborder les perceptions sur le niveau de langue des étudiants, nous avons posé 3 questions qui cherchent à identifier les perceptions sur leur compétence générale dans la langue, difficultés spécifiques au sein des compétences linguistiques et besoins urgents d'amélioration pour travailler en tant que professeur de français.

Compétence générale

La plupart des étudiants répondent que leur niveau était suffisant pour aborder la pratique professionnelle. Plusieurs étudiants sont d'accord sur le fait que leur niveau était approprié pour les groupes pris en charge puisqu'ils ont pris en charge des groupes de débutants et que leur niveau était suffisamment adapté pour répondre à leurs besoins. (EM1) (EM5) Cependant, il est jugé important d'améliorer son niveau pour enseigner des niveaux plus avancés. (EM5) On mentionne aussi le souhait d'avoir été plus préparé à l'époque, en augmentant les niveaux de langue cible de 6 à 8. (EH6)

Ceux qui trouvent des décalages dans leur niveau, mentionnent qu'il existe des difficultés avec le lexique et quelques difficultés avec les aspects grammaticaux. (EM4) Mentionnant également des incertitudes quant au niveau de langue. On prétend avoir les connaissances nécessaires, mais un grand manque de confiance qui provoque des insécurités au moment d'enseigner, en gardant les étudiants dans la peur de commettre des erreurs. (EM7)

Par ailleurs, des lacunes générales sont signalées chez les stagiaires. Le cas des étudiants qui effectuent un stage sans avoir même terminé le niveau 4 de la langue cible est mentionné, et il est donc estimé que l'exigence de terminer la langue cible 6 pour accéder au stage professionnel devrait être mise en œuvre, étant donné qu'au cours de la pratique professionnelle, les stagiaires peuvent être assignés à des niveaux allant du basique à l'avancé et il est important d'être prêt à affronter n'importe quel niveau. (EH2)

Difficultés spécifiques

Prononciation

Une des difficultés spécifiques trouvées est la prononciation. Les élèves ont du mal à maîtriser la prononciation en classe. Des interférences de la deuxième langue des élèves (l'anglais) sont apparues dans leur prononciation du français. Ils existent aussi des difficultés d'acquisition de la prononciation par les élèves, des difficultés pour comprendre la prononciation des élèves et pour que les élèves comprennent la prononciation des stagiaires.

Difficultés à maîtriser la grammaire en classe.

Il est fait mention des difficultés pour que les élèves des pratiquants écrivent correctement les verbes, terminaisons et conjugaisons. Il est mentionné qu'en raison des niveaux déficients des élèves auxquels les praticiens s'adressent, il leur est très difficile de former des phrases et de comprendre leur structure.

Production écrite.

Ils existent des difficultés à aborder la production écrite en classe en raison du manque de possibilités de travail et de stabilité avec les étudiants. (EM5) Une autre raison pour laquelle il est difficile de gérer cette compétence en classe est la méfiance qui existe chez les praticiens sur leur propre écriture. Les stagiaires indiquent avoir peur d'écrire mal et de transmettre des connaissances erronées aux étudiants. (EM7)

Ceux qui ont mentionné ne pas avoir de difficultés à gérer des aspects linguistiques spécifiques en classe, considèrent qu'il est difficile de gérer l'improvisation en classe en se référant à cette partie comme une faiblesse dans leur enseignement. (EH2)

Besoins urgents d'amélioration

Communication et expression orale.

Il est souligné qu'il est nécessaire d'améliorer l'expression orale et la communication. Le manque de pratique et d'interaction pour améliorer cet aspect est reconnu. (EM3) Les étudiants soulignent l'importance de s'exprimer correctement en tant que professeur de langues. (EM5) En outre, il est jugé nécessaire de renforcer leurs compétences communicatives en ce qui concerne l'enseignement et l'explication d'un sujet spécifique. (EH8)

Vocabulaire et grammaire

Les étudiants soulignent la nécessité d'améliorer leur vocabulaire et leur grammaire afin de se sentir en confiance en tant que futurs enseignants de français. Il a été mentionné qu'il était nécessaire d'élargir leur vocabulaire et leurs connaissances grammaticales. (EH6) En outre, ils reconnaissent la nécessité de s'obliger à réviser et à apprendre le vocabulaire de manière autonome. (EM7)

Compréhension orale et écrite: Ils reconnaissent la nécessité de renforcer leurs « compétences auditives », car ils rencontrent parfois des mots qu'ils ne comprennent pas immédiatement, ce qu'ils résolvent en se préparant à l'avance avec le livre et le vocabulaire. (EM1) En ce qui concerne la compréhension des textes écrits, ils mentionnent une incertitude quant à leur capacité de compréhension des textes et reconnaissent la nécessité de s'améliorer dans ce domaine. (EH2)

CHAPITRE 5 : CONCLUSIONS ET DISCUSSIONS

Les résultats indiquent que, même si le processus administratif était globalement clair et accessible, certains domaines doivent être optimisés. La clarté a été favorisée par une communication anticipée et le soutien de la communauté, éléments clés pour les processus administratifs complexes. Cependant, la bureaucratie et l'offre limitée de stages ont généré de la confusion et des difficultés pour certains étudiants, affectant leur expérience. La surcharge documentaire et le manque de flexibilité dans les horaires ont également contribué à augmenter le stress.

Le rôle de la coordination a été essentiel pour maintenir l'organisation du processus ; cependant, les limites de l'offre de programmes, la bureaucratie et la communication ponctuelle peuvent générer des difficultés évitables. Le soutien de la coordination dans le processus d'inscription a été largement perçu de manière positive, notamment en raison de son accessibilité, de sa convivialité et de la résolution efficace des doutes. Toutefois, les domaines à améliorer comprennent la diffusion de l'information, la rationalisation des délais administratifs et le renforcement de l'attention empathique envers les étudiants.

Ces conclusions suggèrent que, bien que la coordination joue un rôle essentiel et facilite le processus dans son ensemble, elle pourrait bénéficier de stratégies de communication plus proactives et d'une approche plus axée sur l'accompagnement des étudiants afin d'optimiser encore davantage l'expérience.

De façon générale, concernant le niveau de langue des étudiants face aux stages, on peut dire que le niveau acquis est suffisant pour satisfaire les besoins des groupes que les étudiants ont préparé pendant leurs stages. Les niveaux des groupes étaient basiques, alors la majorité des stagiaires se sentaient assez préparés du côté linguistique pour affronter les défis de ces publics. Tout cela de façon générale, cependant les étudiants sont capables de reconnaître le manque de préparation pour gérer les interactions et les contenus des classes pour des publics plus avancés ou variés.

Il est important pour les stagiaires de s'adapter à n'importe quel niveau et puisque l'accès aux stages peut mettre les stagiaires dans des niveaux aléatoires, du basic au niveau avancé, une maîtrise de la langue au niveau B2 comme le profil de sortie de la licence le propose, est complètement indispensable.

Les difficultés spécifiques quant à la gestion de la langue pendant les stages, nous montrent qu'ils existent des déficiences dans les niveaux de langue des stagiaires ou la gestion de l'enseignement de certaines habiletés ou activités linguistiques dans la salle de classe, par exemple au moment d'aborder des aspects phonétiques en classe, se montrant en conflit pour arriver à enseigner la prononciation de la langue, ou les incertitudes sur la manque de connaissances et la capacité de résoudre des doutes des étudiants à cause d'un manque de maîtrise des aspects linguistiques.

Combattre les déficiences des niveaux de langue est essentielle pour avancer vers une homogénéité dans les capacités linguistiques des stagiaires et permettre leur correct développement pendant les stages. Les étudiants reconnaissent leur besoin d'amélioration dans des aspects comme la communication et l'expression orale, le lexique et la maîtrise grammaticale et la compréhension orale et écrite, considérer l'amélioration de ces aspects pourrait être le point de départ vers une meilleure performance des stagiaires quant aux aspects linguistiques.

Concernant maintenant la formation antérieure au stage on peut conclure à travers les résultats obtenus, qu'ils existent des déficiences et des irrégularités de la formation que les étudiants regrettent énormément. Ces déficiences affectent directement la performance des étudiants face aux stages professionnels. On peut identifier des déficiences concernant :

1. Le manque d'opportunités de practicum avant le stage
2. Le manque d'homogénéité dans les habiletés d'enseignement des étudiants
3. Le manque de diversification de l'enseignement
4. Le manque des cours axés sur l'évaluation

5. Le manque de préparation concernant la gestion et la façon de confronter des situations problématiques dans la salle de classe.

Ces difficultés provoquent des moments d'anxiété et d'incertitude parmi les étudiants ce qui a une répercussion directe dans leur performance au stage, ne les permettant prendre des décisions ou guider son enseignement avec certitude, les étudiants cherchent d'autres alternatives d'adaptation, mais bien sûr, ils perçoivent que la formation peut améliorer et leur proportionner des meilleurs outils pour arriver mieux préparés aux salles de classe du stage.

Identifiant ces défis et décalages dans la formation, les étudiants comprennent qu'il existe une nécessité d'adaptation dans des divers aspects de sa formation, parmi ces besoins on peut signaler les suivantes, largement en relation avec les défis mentionnés antérieurement :

1. Nécessité de rapprocher les cours de langue à la pratique enseignante
2. Nécessité d'augmenter le practicum
3. Nécessité d'implémenter des activités immersives et interactives
4. Nécessité de diversifier l'enseignement
5. Nécessité d'amélioration d'aspects linguistiques

Compte tenu de tous ces besoins, il apparaît évident de proposer des solutions adaptées et répondant à chacun d'entre eux. De manière générale, nous pouvons affirmer que la formation doit être renforcée afin de préparer les étudiants à faire face aux besoins et aux défis particuliers des différents contextes dans lesquels s'inscrit la pratique professionnelle au niveau de la licence. Les étudiants eux-mêmes sont conscients de ces besoins d'amélioration et proposent des solutions qui leur semblent adaptées à ce contexte, par exemple :

- Une formation diversifiée avec différents groupes d'âge et différentes méthodes d'enseignement, adaptées à chaque groupe et obligatoires.
- Augmenter les matières liées à l'expérience pédagogique, augmentant ainsi les scénarios de pratique avant les stages professionnels.

- Augmenter l'exposition à la langue cible après les six premiers semestres, en passant des six niveaux actuels à huit.
- Fixer comme condition d'accès à la pratique l'achèvement de la langue cible 6.
- Créer des activités d'interaction immersives telles que des clubs de lecture ou de débat.
- Augmenter les matières liées à l'enseignement et à la pédagogie des langues.

Ces propositions améliorent sans aucun doute les performances des étudiants en stage, leur permettant ainsi de répondre pleinement aux besoins qui se présentent à ce stade de leur formation d'enseignants de FLE.

De plus, nous pensons qu'il est important qu'il existe une articulation adéquate entre le processus administratif d'accès au stage et les compétences des étudiants afin de répondre aux besoins de la pratique professionnelle. Le processus administratif pourrait s'avérer indispensable pour l'évaluation des étudiants qui effectuent des stages. Il est indispensable d'évaluer les étudiants non seulement sur des aspects linguistiques, comme dans l'examen de type DELF B1 qui est réalisé avant les stages, mais aussi sur d'autres aspects indispensables pour déterminer le rendement des étudiants pendant les stages. Comme nous avons pu le constater à travers les perceptions des étudiants sur la formation, la langue n'est pas le seul aspect qui préoccupe les étudiants pour bien se comporter devant leur groupe.

Afin de diagnostiquer et d'évaluer les capacités et les compétences des étudiants avant leur stage, il serait possible de mettre en place des outils qui guident leur développement vers la professionnalisation, comme certains de ceux déjà proposés par des organismes et institutions internationaux. La grille de compétences EPG et le Cadre Eaquals pour la formation et le développement des enseignants de langues peuvent servir d'instruments d'évaluation dans les centres de formation des enseignants de langues, comme l'indiquent les objectifs de chaque instrument.

En particulier, le Cadre Eaquals considère dans ses objectifs précisément, "Servir d'outil pour évaluer et certifier les cours de formation des enseignants." (EAQUALS, 2016) ou même,

servir comme modèle pour créer des évaluations basées sur les descripteurs de Cadre Eaquals, en les orientant vers des aspects plus spécifiques selon le cas.

Cela offre l'opportunité d'adapter les descripteurs aux contextes spécifiques pour des situations propres d'une institution ou d'un programme de formation comme le programme de LEF à la faculté de langues BUAP. De cette manière, le processus administratif d'accès aux stages se servira des descripteurs des compétences des enseignants des langues pour intégrer dans les processus l'évaluation, pas seulement linguistique mais, pédagogique et professionnelle.

Étant donné que le programme de formation LEF se trouve dans la formation initiale des enseignants, la phase de développement 1e du Cadre Eaquals, s'adapte à l'évaluation et le développement d'aptitudes et compétences professionnelles au début de l'enseignement, lorsque les enseignants confrontent des contextes d'enseignement moins divers que dans d'autres étapes du développement enseignant.

Dans chaque phase de formation du cadre Eaquals on peut trouver 5 différents axes spécifiques pour les compétences des enseignants :

Principaux axes et axes

Planifier l'enseignement et	Enseigner et accompagner	Évaluer l'apprentissage	Langue, communication et culture	L'enseignant en tant que
1 Besoins des apprenant-es et processus d'apprentissage	1 Méthodologie d'enseignement	1 Évaluation et programme	1 Utilisation de la langue cible efficacement avec les apprenant-es	1 Auto-évaluation et autonomie de l'enseignant
2 Programme et cursus (le programme d'enseignement et d'apprentissage)	2 Ressources/supports	2 Types de tests - sélection, conception et organisation	2 Application des principes du Cadre européen commun de référence	2 Développement collaboratif
3 Objectifs des cours et résultats	3 Interactions avec les apprenant-es	3 Impact de l'évaluation sur l'apprentissage	3 Transmission de solides modèles de langues et conseils	3 Enseignement exploratoire
4 Tâches, activités et supports de cours	4 Gestion des cours	4 Évaluation et processus d'apprentissage	4 Prise en considération des questions culturelles pertinentes dans le cadre de l'apprentissage des langues	4 Observation de cours
	5 Utilisation des supports numériques		5 Application des aspects pratiques de la linguistique et de la psycho-linguistique	5 Conduite professionnelle
	6 Suivi de l'apprentissage			
	7 Autonomie de l'apprenant-e			

Table des principaux axes dans le Cadre Eaquals pour la Formation et le Développement des Enseignants de Langues. Pris de *Le Cadre Eaquals pour la Formation et le Développement des Enseignants de Langues* (p.5). (EAQUALS, 2016)

Les axes du Cadre Eaquals, contemplent des compétences diverses et plurielles qui nous apportent un certain guide pour la formation et l'évaluation des étudiants en formation. Chaque axe contient des descripteurs généraux et des descripteurs des compétences nécessaires dans chaque phase et axe.

Le cadre Eaquals reconnaît que l'enseignement des langues varie en fonction des contextes et des publics, alors, il cherche à être utilisé de façon étendue en ajoutant des descripteurs spécifiques selon le contexte, par exemple :

- Objectifs du cours : général vs. spécifique (par exemple pour le travail, pour les études, pour le tourisme etc.)
- Orientation du cours : toute la gamme vs. principalement communication orale, principalement la communication écrite, etc.
- Niveau du cours : par exemple, débutant ou intermédiaire ; cours de rattrapage ou avancé
- Taille du groupe : grand groupe (25-50), groupe moyen (10-25), petit groupe (3-10), ou individuel ; contexte : par exemple, en milieu scolaire ou en entreprise
- Ressources : nombreuses (tableaux blancs interactifs, accès à Internet en classe, etc.), ressources standard, ou ressources minimales
- Milieu d'origine et motivation des étudiant-es. (EAQUALS, 2016) (p.38)

Reconnaître la diversité des situations d'enseignement est cruciale pour évaluer des compétences spécifiques à certains contextes, les étudiants LEF ont perçu le manque de diversification de l'enseignement dans le programme, alors, le cadre Eaquals pourrait contribuer à l'orientation d'une formation diversifié et large concernant les différents publics en fonction de leur âge ou même ses origines.

Pour l'utilisation de ce cadre comme critère d'évaluation ou d'autoévaluation des enseignants, EAQUALS (2016) mentionne qu'il peut se réaliser par les responsables ou les coordinateurs peut répondre à différents objectifs, par exemple, l'évaluation peut faire partie de

programmes de développement professionnel visant à renforcer les compétences par le biais d'ateliers et d'observations.

L'intégration d'outils comme le Cadre Eaquals qui vise l'évaluation complète des compétences des enseignants, permettant d'évaluer les compétences pédagogiques, la conscience linguistique et la capacité d'adaptation des étudiants parmi des plusieurs compétences, semble essentielle pour garantir une meilleure adéquation entre la formation universitaire et les exigences du terrain.

Intégrer cet outil dans l'évaluation antérieure aux stages permettrait de recevoir un panorama large concernant le niveau de compétence des stagiaires, améliorant la sélection et l'assignation des programmes de stage professionnelle. Cette approche évaluatif multi compétence contribuerait non seulement à améliorer la qualité des stages, mais aussi à renforcer la professionnalisation des futurs enseignants en favorisant leur intégration réussie dans des contextes éducatifs réels et diversifiés.

ANNEXES

PRÁCTICA PROFESIONAL PRIMAVERA 2025

PROCESO DE INSCRIPCIÓN

REGISTRO DEL 02 AL 11 DE SEPTIEMBRE DE 2024

- 1 Registra tu información personal**
 - a) Ingresa al sitio web:
<http://www.facultaddelenguas.com/alumnos/>
 - b) Da clic en el ícono: "Práctica Profesional Registro"
 - c) Realiza el "Paso 1"

Importante: Actualiza la dirección de tu correo electrónico. El único medio de comunicación válido para este proceso será el correo institucional.
- 2 Envía tus documentos**
 - a) Ir al paso 2 y adjunta los siguientes documentos:
 - Kárdex actualizado (en formato PDF) donde sea visible el **promedio** y el **70% de créditos aprobados** (como mínimo) así como tener aprobada la materia de:
 - **Experiencia Docente (LEI)**
 - **Experiencia Docente en Adolescentes y Adultos (LEF)**.
 - Constancia de vigencia de derechos de algún sistema de salud público, donde indique que tienes activo el servicio médico, emitido con fecha no mayor a un mes (formato PDF o JPG).

**Los documentos deben ser nítidos para verificar la información correspondiente.*
- 3 Verifica el estatus de tus documentos**

En un lapso máximo de un día hábil, después de haber realizado tu registro, ingresa a SIGE y verifica que tu documentación se encuentre aprobada. En caso contrario, por favor lee cuidadosamente las observaciones y atiéndelas de manera inmediata.

Dudas e información:
Coordinación de Práctica Profesional Crítica

 - 🕒 Horario de atención: Lunes a Viernes de 08:00 a 16:00 hrs.
 - ✉ Correo electrónico: practicaprofesional.lenguas@correo.buap.mx



Formato Resultados DELF Ot...
348 KB

Saludos.

Te informamos que obtuviste **73** aciertos de 75 posibles en el examen TEST DIAGNOSTICO DELF B1, realizado en el CAA, recuerda que tu puntaje lo puedes visualizar en evaluacion.facultaddelenguas.com a su vez, te enviamos una constancia con un puntaje que se asemeja a un resultado DELF B1 oficial.

Sin mas por el momento, te reiteramos nuestro saludo.

¡Buenas tardes!



CAA
Centro de Aprobación de Exámenes

María Javier Tenecano
Coordinadora

☎ (52) 222 229 98 00 Ext.5816

📍 Calle 24 May 2005, Hombres
MEX, 02700 Puebla, Pue.

✉ caa.lenguas@correo.buap.mx

🌐 www.caa.buap.mx

BIBLIOGRAFIA

- Arbulú, C. (2023). *Definición de investigación cualitativa*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18316.90242>
- Auxiliadora, I. M., & Bejarano, G. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Balderas, M. E., Vermont, M. I., & Alcocer, E. (2021). Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés: Universidad Autónoma de Yucatán. In A. G. Ruíz Delgado & S. Santos García (Éds.), *EXPERIENCIAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRE-SERVICIO DE SEGUNDAS LENGUAS EN PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO* (1re éd., p. 300-327). Editorial UAN.
- Blanco García, N., Rodríguez-Martínez, C., & Sepúlveda Ruiz, M. P. (2022). Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 114-128.
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15337>
- Cano, R., Mejía, N. P., & De la Torre, J. A. (2021). La Licenciatura en Docencia de Lengua Inglesa: Universidad Juárez del Estado de Durango. In A. G. Ruíz Delgado & S. Santos García (Éds.), *EXPERIENCIAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRE-SERVICIO DE SEGUNDAS LENGUAS EN PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO* (1re éd., p. 51-84). Editorial UAN.
- Carrasco, R. T., Cuevas, G. M., & Ramos, A. A. (2023). *Capítulo 7: Orientaciones para la formación docente*. <https://formaciondocente.cuaieed.unam.mx/>
- Cataño, J., Alzate, A., & Vásquez, L. (2023). Convergencias conceptuales de la formación, didáctica de las lenguas y prácticas pedagógicas en el área de lenguas extranjeras. *Zona Próxima*, 38, 134-153.
- Commission Européenne. (2013). *LA GRILLE DE COMPETENCES EPG*.
- Covarrubias, L., Gisela, C., Ponce, T., Argelia, C., & Recéndiz, A. (2024). La profesionalización docente como factor de cambio. *Revista Académica UYAAN*, 6-24.
https://universidadyaan.mx/revista/2024/julio/especial_1/articulo1.pdf

- Divers auteurs. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*.
- Domínguez, M. del R., Samperio, N., & Crhová, J. (2021). Licenciatura en enseñanza de Lenguas: Universidad Autónoma de Baja California. In A. G. Ruíz Delgado & S. Santos García (Éds.), *EXPERIENCIAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRE-SERVICIO DE SEGUNDAS LENGUAS EN PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO* (1re éd., p. 18-50). Editorial UAN.
- Donoso-Herrera, L. (2023). Vers le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2, LN et LNN. *Folios*, 57, 36-49. <https://doi.org/10.17227/folios.57-13781>
- Espinoza, E., Granda, D., & Ramírez, J. (2020). COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA. *Revista Didasc@lia: D&E*.
- Estrada, M. E., & Bangle, B. R. (2021). Licenciatura en Lenguas: una experiencia de formación de profesores novicios de inglés y francés: UAEMEX. In A. G. Ruíz Delgado & S. Santos García (Éds.), *EXPERIENCIAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRE-SERVICIO DE SEGUNDAS LENGUAS EN PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO* (1re éd., p. 173-201). Editorial UAN.
- Fierro López, L. E. (2023). Las prácticas profesionales de profesores de lenguas extranjeras en formación. *Folios*, 57, 3-18. <https://doi.org/10.17227/folios.57-14254>
- Fierro López, L. E., Román Gálvez, R. D., & Martínez Lobatos, L. (2021). La perspectiva de profesores de idiomas en formación sobre los rasgos de un buen profesional. Estudio de caso. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.825>
- Flores, N. A. (2023). *La formación continua como estrategia de profesionalización del magisterio salvadoreño Continuing education as a strategy for the professionalization of Salvadoran teachers*. <https://orcid.org/0000-0003-1955-5383>
- Guerrero, D., & Aniceto, P. (2022a). Estudio documental de las competencias profesionales docentes en educación superior mediante la cartografía conceptual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 947-970. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2267
- Guerrero, D., & Aniceto, P. (2022b). Estudio documental de las competencias profesionales docentes en educación superior mediante la cartografía conceptual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 947-970. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2267

- Lavado Rojas, B. M., Pomahuacre Gómez, W., Castro Fernández, M. A., Castellano Inga, A. F., Zárate Aliaga, E. C., & López Torres, M. (2025). Competencia digital docente y aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de una universidad pública peruana. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 27(3), 907-916. <https://doi.org/10.36390/telos273.11>
- EAQUALS. (2016). *Le Cadre Eaquals pour la Formation et le Développement des Enseignants de Langues*. www.eaquals.org.
- López González, W. O. (2013). *El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa Resumen The case study, an alternative in educational research*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004>
- Mendoza, M. (2025, juin 5). *Las prácticas profesionales en pedagogía: entre la experiencia formativa y los vacíos institucionales*. <https://www.educaweb.com/noticia/2025/05/06/practicas-profesionales-carrera-pedagogia-21825/>
- Mora- Pablo, I., García-Ponce Edgar Emmanuell, & Lengeling, M. M. (2021). Licenciatura en la Enseñanza del Inglés: Universidad de Guanajuato. In A. G. Ruíz Delgado (Éd.), *EXPERIENCIAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRE-SERVICIO DE SEGUNDAS LENGUAS EN PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO* (1re éd., p. 141-172). Editorial UAN.
- Pacheco, G. del P., Bautista, S., & Ferrer, R. (2021). Licenciatura en Lengua Inglesa Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR). In A. G. Ruíz Delgado & S. Santos García (Éds.), *EXPERIENCIAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRE-SERVICIO DE SEGUNDAS LENGUAS EN PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO* (p. 270-299). Editorial UAN.
- Pastor, S. (2020). La evaluación de las competencias del profesorado de segundas lenguas. *Monograficos SINOELE*, 20, 483-499. https://www.sinoele.org/images/Revista/20/Monografico_AA_H_2013/SinoELE_20_2020_AA_H_2013_II_Pastor.pdf

- Peña, Z. L. (2019). Promoting the Linguistic Awareness of Teachers in Training. Case Study. *Cuadernos de Linguística Hispanica*, 2019(34), 155-174. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n34.2019.8542>
- Rodríguez, J. L., Cabrera, J. L., & Muñoz, A. P. (2022). El éxito de las Prácticas pre-profesionales: ¿De qué depende? *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21. <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/4151>
- Rodríguez-Loera, R., & Onrubia-Goñi, J. (2021). La reflexión en las prácticas profesionales de la formación inicial docente. *Perspectivas Docentes*, 31(74), 21-31. <https://doi.org/10.19136/pd.a31n74.3845>
- Ruíz Delgado, A. G., & Santos García, S. (Éds.). (2021). *Experiencias y Retos en la Formación de Profesores Pre-servicio de Segundas Lenguas en Programas de Licenciatura en Universidades Públicas de México* (1re éd.). Editorial UAN.
- Sánchez Hernández, V., Puon Castro, Y., & Encinas Prudencio, F. (2021). La licenciatura en enseñanza de inglés en la BUAP: retos e impacto. In S. Santos García & A. G. Ruíz Delgado (Éds.), *EXPERIENCIAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRE-SERVICIO DE SEGUNDAS LENGUAS EN PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO* (1re éd., p. 236-269).
- Stake, R. E. . (2010). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L.
- Taha, H. (2021). Cinq approches didactiques pour l'apprentissage d'une langue étrangère à l'ère du numérique. *Sohag University International Journal of Educational Research*, 3(3), 41-54. <https://doi.org/10.21608/suijer.2021.122460>
- Toledo, D. G., Samperio, N., Montaña, M. del S., & López, I. (2020). Similitudes entre las políticas lingüísticas en la formación de profesores de lenguas extranjeras en México y Brasil. *Revista Virtual PLURI LINKGUA*, 16, 45-60.
- Valdez, S., Perales, M., & Sansores, S. (2021). Evolución, Retos y Perspectivas de la Licenciatura en Lengua Inglesa en la UQroo: Unidad Chetumal. In A. G. Ruíz Delgado & S. Santos García (Éds.), *EXPERIENCIAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PRE-SERVICIO DE SEGUNDAS LENGUAS EN PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MÉXICO* (1re éd., p. 328-356). Editorial UAN.

Vargas Jiménez, I. (2012). *LA ENTREVISTA EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: NUEVAS TENDENCIAS Y RETOS THE INTERVIEW IN THE QUALITATIVE RESEARCH: TRENDS AND CHALLENGERS.*

TRANSCRIPTIONS

Proceso administrativo

	¿Qué tan claros y accesibles fueron los requisitos, formularios o pasos a seguir durante tu proceso de inscripción a las prácticas profesionales?	¿En algún momento sentiste confusión o dificultad durante el proceso?	¿Crees que la manera de proceder de la coordinación facilita el proceso de inscripción a las prácticas profesionales? (antes, durante y después)
EM 1	Considero que fueron bastante claros y accesibles en cuanto a información debido a que sacar una convocatoria antes de que tú tengas que pasar por tu proceso de práctica profesional y todo está bien detallado, las indicaciones son bastante claras y para mí fue bastante sencillo.	La verdad es que no, todo estaba bastante detallado y como te digo sacaron las convocatorias y todo estaba como paso por paso. Entonces para mí no fue nada complicado inscribirme y hacerme un proceso.	O K sí, en cuanto a la coordinación, yo creo que sí, también son bastante claras y las dudas que tengas, puedes fácilmente ir a preguntar, o sea personalmente o contactarlos en alguno de sus este... de sus números de teléfono me parece que yo no los ocupé, sin embargo, yo fui a preguntar en alguna ocasión cuando tenía duda, y son muy amables este, pero sí este fue bastante accesible todo.

	¿Qué tan claros y accesibles fueron los requisitos, formularios o pasos a seguir durante tu proceso de inscripción a las prácticas profesionales?	¿En algún momento sentiste confusión o dificultad durante el proceso?	¿Crees que la manera de proceder de la coordinación facilita el proceso de inscripción a las prácticas profesionales? (antes, durante y después)
EM 2	Pues las indicaciones, creo yo que son claras, simplemente bueno en cuanto a los procesos administrativos, pues a veces es un poco complicado porque pues a lo mejor no sé si a ti te tocó, pero a nosotros nos hicieron llenar un formato de 3, cuatro opciones, entonces pues nosotros digamos que ya teníamos preparado, con quién íbamos a hacer nuestra práctica, sin embargo, pues ya era en el momento en el que te decían “ya te quedaste con tal persona” entonces era eso, creo yo que puede ser una complicación.	Bueno, como te comentaba, creo que las indicaciones fueron realmente muy claras. No hubo como algún tema. En cuanto a la información que se nos brindó en la secretaría de servicio y práctica profesional, es más, a la mejor en el proceso de inscripción a la práctica. Tal vez se puede imaginar, porque pues están saturados de mucho trabajo. Entonces eso pudiera hacer un poquito complicada la inscripción.	Creo yo. Bueno, en algunas ocasiones, cuando tuve algunas dudas, me acerqué a la coordinación y no tuve como algún problema que me resolvieran mis dudas o preguntas como una vez más, ya lo había comentado la información que nos brindan, pues siento yo que es muy buena, a la mejor lo que le hace falta es un poquito más de difusión. Sí, llegué a ver algunas publicaciones a través de redes sociales o a través de WhatsApp, por ejemplo, sin embargo, es eso es lo que creo que le hace falta un poquito más de de difusión, pero en cuanto a la información y a los servicios que brinda la la oficina, pues está todo muy bien.

	¿Qué tan claros y accesibles fueron los requisitos, formularios o pasos a seguir durante tu proceso de inscripción a las prácticas profesionales?	¿En algún momento sentiste confusión o dificultad durante el proceso?	¿Crees que la manera de proceder de la coordinación facilita el proceso de inscripción a las prácticas profesionales? (antes, durante y después)
EM3	Para mí el proceso fue muy fácil, creo que es más fácil que hace unos años se me hizo fácil por la comunicación que tenía con mis compañeros y porque también cualquier pregunta que teníamos, cualquier duda nos la respondían muy fácil, entonces, muy rápido y muy fácilmente, así que no tuve complicaciones con eso. Todas las indicaciones fueron muy claras. Y sí. Eso que fue un proceso, algo rápido	No tuve ninguna confusión ni dificultad.	Supongo que el tiempo bueno, más bien, creo que el tiempo que se llevan en entre la inscripción y entre que te suben al sistema como para saber que tú estás inscrito y también al final cuando terminas y esperas tu carta es un poco, puede llegar a ser un poco tardado, pero depende mucho de ti, de si llevas el proceso rápido o si te tardas enviando, entregando tus papeles. Eso para mí fue lo más tardado, porque por ejemplo en prácticas lo hice muy rápido. Tuve mis papeles a tiempo, todo bien y fue rápido, por eso no tuve dificultades. Pero cuando por ejemplo hice el servicio, esa es otra cosa, pero sí en esa sí me tardé más, pero fue culpa mía, o sea, no, no fue cuestión de la administración.

	¿Qué tan claros y accesibles fueron los requisitos, formularios o pasos a seguir durante tu proceso de inscripción a las prácticas profesionales?	¿En algún momento sentiste confusión o dificultad durante el proceso?	¿Crees que la manera de proceder de la coordinación facilita el proceso de inscripción a las prácticas profesionales? (antes, durante y después)
--	---	---	--

EM 4	Este, sí, sí, en algunas partes sentía que era un poquito complicado de seguir, pero ya con la asistencia de algunos profes o de algunos compañeros ya este me quedaba más claro.	Ya no recuerdo bien cuáles eran todos los requisitos, pero, creo que eran más las partes de, por ejemplo, tener que recolectar firmas. No, no me acuerdo bien. Y de bueno de llenar los formatos. Sí. La parte de los formatos no fue muy clara, yo creo.	Yo creo que la coordinación no facilita el proceso, no tanto, creo que fue más ayuda de otras de otros profes o compañeros, no tanto de la coordinación. Creo que hay videos tutoriales por parte de la coordinación, con el video que facilitan más el proceso y con eso ya estuvo mucho más claro.
------	---	---	--

	¿Qué tan claros y accesibles fueron los requisitos, formularios o pasos a seguir durante tu proceso de inscripción a las prácticas profesionales?	¿En algún momento sentiste confusión o dificultad durante el proceso?	¿Crees que la manera de proceder de la coordinación facilita el proceso de inscripción a las prácticas profesionales? (antes, durante y después)
EM 5	Pues para mí creo que los requisitos y formularios sí estuvieron claros porque teníamos como un guía para que nos explicara y así sí se me facilitó, aunque no tanto por la elección de los programas, porque pues sí estaban muy como... No había tantas opciones para escoger.	Consideraría la elección de programas y la poca variedad la dificultad del proceso de inscripción a prácticas.	Creo que la coordinación facilita el proceso porque todo va teniendo como un orden y se va haciendo mediante etapas

	¿Qué tan claros y accesibles fueron los requisitos, formularios o pasos a seguir durante tu proceso de inscripción a las prácticas profesionales?	¿En algún momento sentiste confusión o dificultad durante el proceso?	¿Crees que la manera de proceder de la coordinación facilita el proceso de inscripción a las prácticas profesionales? (antes, durante y después)
EM 6	El proceso de inscripción bueno, haciendo un poco memoria sobre el proceso de inscripción a la práctica profesional, siento que de repente llega a ser un poco tedioso porque tenemos bueno, o sea, como ya sabemos, las prácticas profesionales, pues las cursamos con en conjunto con otras materias, no o sea, semestral y entonces, de repente siendo estudiantes, pues tenemos otras actividades y de repente, pues estrés, lo normal, no?	Personalmente, yo siento que la documentación para mí sí fue un poquito confusa y sí, un poquito lo que te decía no tedioso, no, o sea, nos mandaban a traer muchas veces. Llena esto y llena el otro, pero honestamente, a comparación de otros compañeros, por ejemplo, de la carrera de LEI, yo siento que nos fue muy bien porque en la parte administrativa yo siento que	Si comparamos el proceso de inscripción con el de LEI, estuvo mejor en nuestra carrera, pero sí tiene muchísimo que mejorar. O sea, personalmente no lo sentí, pero siento que muchas veces nos hace falta empatía. Como seres humanos y como estudiantes y docentes, y en general, y entonces yo sentía esa empatía con mis compañeros, o sea, quizá a mí no me tocó algo tan complicado, tan difícil, pero en el fondo yo sé que no es una buena organización. Yo sé

	<p>Y a eso metemos, que el proceso de inscripción llega a ser un poco tedioso, porque siento yo que a veces lo administrativo es un poco innecesario. En algunas partes, no ? como tanta documentación.</p> <p>Tanto papeleo y lo peor de todo es el hecho de que pues los compañeros a veces se quedaban sin lugares para práctica profesional. O sea, siento que la organización en sí no es la mejor porque no había como esas oportunidades para todos y aparte no había buenos filtros. Al final creo que ni siquiera se llevaban a cabo como lo que decían, o sea, no se llevaba a cabo lo que decían al final hacían otras cosas y solicitaban otras cosas. Y bueno, era una un.</p> <p>Un asunto ahí que, pues más allá de hacernos enojar como candidatos, siento que, pues nos bajoneaba no, porque muchos compañeros, que yo siento que tenían la oportunidad de tener un lugar en práctica profesional, pues se los negaron y ahora pues se atrasaron, entonces creo que sí, sí, eso sería como que tedioso y de cierta manera, mal organizado y necesario, algunas partes del proceso.</p>	<p>no nos pusieron tantos peros como a la otra carrera, no.</p>	<p>que no es la mejor y que también hay muchas cosas que se pueden mejorar.</p>
--	---	---	---

	<p>¿Qué tan claros y accesibles fueron los requisitos, formularios o pasos a seguir durante tu proceso de inscripción a las prácticas profesionales?</p>	<p>¿En algún momento sentiste confusión o dificultad durante el proceso?</p>	<p>¿Crees que la manera de proceder de la coordinación facilita el proceso de inscripción a las prácticas profesionales? (antes, durante y después)</p>
EM 7	<p>En mi experiencia del semestre pasado, si lo sentí tedioso porque no estaba como tal del todo, claro, en que, si yo me inscribía en un programa, me iban a aceptar y yo iba a quedar, sino que era un todos contra todos y la verdad, eso no me gustó y ni me agradó.</p>	<p>Tampoco fueron específicos en cuánto era el puntaje en el examen y como que unos sí, unos no. Entonces de plano me confundió y pues no, no, no fue que, inicié prácticas el semestre pasado, pero con el orden de ahorita la verdad fue todo, todo lo contrario. Te</p>	<p>Pues como bien lo había comentado con el personal que estaba a cargo el anterior semestre, la verdad era un caos tanto en antes, durante y hasta que yo me imagino que después lo desconozco, pero, por ejemplo, ahorita con con la profa Moni que ya está a cargo desde antes ya nos estuvo diciendo. Ahorita yo tuve</p>

		<p>dieron una plática antes de iniciar las prácticas, de iniciar el proceso, lo cual ya sabías bien cómo iba a ser toda la onda y siempre fueron amables, cosa que en el primero no. Fue todo muy tosco, nada de que te explicaban y al mismo tiempo digamos que yo, por lo mismo de que ya había pasado en la primera con muchas confusiones. En la segunda yo estaba tensa y me decían, no, es que hay que enviar un correo o les vamos a enviar un correo y no llegaba ese correo, y yo decía no, es que otra vez ya me dejaron afuera. Pero no, realmente sí estaban haciendo el trámite. O sea que cuando a mí me decían “te llega el correo aquí aquí” me llegaba o “vas a inscribirte de tal” y me inscribía, siempre estuvieron abiertos a responder dudas y yo por ejemplo ahorita estoy en un programa SEP.</p>	<p>unos problemas con unas compañeras y estuvo ahí al pendiente, me estuvo asesorando, me estuvieron guiando a cómo llevar el problema, entonces la verdad es que ahorita todo bien</p>
--	--	---	---

	<p>¿Qué tan claros y accesibles fueron los requisitos, formularios o pasos a seguir durante tu proceso de inscripción a las prácticas profesionales?</p>	<p>¿En algún momento sentiste confusión o dificultad durante el proceso?</p>	<p>¿Crees que la manera de proceder de la coordinación facilita el proceso de inscripción a las prácticas profesionales? (antes, durante y después)</p>
EM 8	<p>No, la verdad fue entendible. Fueron prácticos los pasos. Igual la atención por parte de los docentes cuando se requería que nos atendieran con nuestra carta de aceptación, también fue bastante rápido. Igual la información que se proporcionaba en el proceso de inscripción también fue bien detallada, no tuve problema con el proceso de inscripción.</p>	<p>No tuve problemas con el proceso de inscripción</p>	<p>Ah, sí, sí. Yo soy muy preguntón en todo, en toda duda que tengo y siempre tuve como esa confianza de acercarme a la coordinación y me pudieron sin problema responder mis dudas. No había problema con que no me quisieran responder alguna duda que tuviera. Siempre fueron muy y siempre tenían respuesta a mis dudas.</p>

FORMACION PREVIA

	¿Consideras que la formación recibida en la licenciatura te ha preparado adecuadamente para enseñar francés? ¿Por qué?	¿Qué aspectos de tu formación crees que te habrían sido más útiles para desarrollar tus habilidades en francés?	¿Qué tanto estabas consciente de lo que implicaba estar frente a un grupo?	Antes de las prácticas, ¿cuáles eran tus mayores incertidumbres o miedos respecto al manejo del aula, y qué tan bien tu formación te ayudó a solucionarlos?	¿Qué aspectos de tu formación crees que podrían haberse mejorado?
EM1	<p>Considero que personalmente, yo sí estaba preparada, pero no siento que sea así para todos mis compañeros, siento que algunos sí carecían de ciertas habilidades para poder dar clases y en cuanto a actitudes y competencias, de conocimiento y de disciplina, también yo considero que tal vez hay clases en las que debería ser obligatorio dar, impartir clases, o sea, no solamente como recibir teorías sino impartir clases también porque solamente tuvimos experiencia docente, me parece y yo en observación, yo sólo observé clase, pero en la experiencia docente nada más dí clases 10 horas para mí que yo no haya dado nunca una clase en mi vida, o sea, formalmente sí me pareció una buena introducción, pero hasta ahí como que se quedó un poco a medias, fue un poco insuficiente digamos que la experiencia.</p>	<p>Considero que las clases de lengua meta deberían ser un poquito más apegadas a la docencia, porque en sí lengua meta es para aprender el idioma, pero no te enseñan a enseñar en francés. Esas son las de docencia y luego las de docencia te las enseñan en español, entonces eso es como un poquito disruptivo el emplearlo todo de la manera en la que debe trabajarse.</p>	<p>Yo creo que fui bastante consciente en ese aspecto, porque como te digo, en la clase que se llama experiencia docente, si nos prepara algo, o sea, nos da una pequeña introducción de lo que es dar clases y como que ya en práctica profesional, obviamente era más horas este tener más grupos y era más complejo el aspecto de que no solamente iba a ser una introducción, sino iba a ser como durante todo un semestre.</p>	<p>Considero que me daba mucha incertidumbre en el manejo de los grupos porque yo sabía que tendría diversos grupos y esos grupos tendrían alumnos de un rango de edad diferente. Entonces yo consideraba que la atención y digamos que la convivencia en el aula iba a ser algo que no iba a estar preparada, pero la verdad es que mis alumnos fueron bastante respetuosos y participativos. Entonces la incertidumbre que tenía se fue pasando conforme daba las clases. Sí, la observación en el aula sí me ayudó en eso, porque pues teníamos que</p>	<p>Yo pienso que es importante que se implemente, no sé si es un poco más complejo debido a las escuelas o instituciones que imparten francés, pero sería bueno que todos nosotros tuviéramos o tendríamos esta una formación con diferentes grupos de edad ya sea adultos, niños y jóvenes como obligatorio, porque pues hay ahí algunas optativas. Yo tomé de traducción, entonces no tuve esas optativas como de enseñanza en niños o de esas de adquisición del lenguaje que son también importantes en el ámbito, pues, de la docencia y</p>

				hacer anotaciones y todo eso y teníamos que evaluar qué estrategias servían mejor y pues las implemente en la práctica.	pues sí son muy útiles al final en la práctica.
--	--	--	--	---	---

	¿Consideras que la formación recibida en la licenciatura te ha preparado adecuadamente para enseñar francés? ¿Por qué?	¿Qué aspectos de tu formación crees que te habrían sido más útiles para desarrollar tus habilidades en francés?	¿Qué tanto estabas consciente de lo que implicaba estar frente a un grupo?	Antes de las prácticas, ¿cuáles eran tus mayores incertidumbres o miedos respecto al manejo del aula, y qué tan bien tu formación te ayudó a solucionarlos?	¿Qué aspectos de tu formación crees que podrían haberse mejorado?
E M 2	Ok, bueno, Eh. Considero que no todos como tal cual tienen las mismas oportunidades ya que a la mejor no sé algunos cuando presentaron su servicio social, algunos lo presentaron en alguna institución del gobierno o en alguna área como distinta ¿no? Es verdad que llevamos la materia de experiencia docente, sin embargo, considero yo que no es suficiente para poder llevar, pues, a cabo las prácticas, ya que pues solamente en la experiencia docente, si no me	OK, pues como ya lo había comentado, creo que hace falta reforzar esa parte de estar frente al grupo a lo mejor bueno, yo sé que la la licenciatura de inglés son 2 experiencias docente, experiencia docente con niños y experiencia docente, pues adolescentes y adultos, entonces considero que estaría bien incluirlo en nuestro programa, ya que de alguna	Bueno, en esta parte, como ya te lo había comentado, ya estaba yo dando clases y servicio social, definitivamente estar frente al grupo, pues es una responsabilidad bastante grande a la mejor en nuestro aspecto, pues es un poquito enfocado, más hacia universitarios o tal vez son personas un poquito más grandes a partir de tal vez 15 años que son los adolescentes que pueden llegar a estar en el cele 15	Pues yo creo que uno de los más grandes temores que llegamos a tener es precisamente lograr captar la atención de los estudiantes, porque a lo mejor nosotros en algún punto estuvimos del otro lado y sabíamos perfectamente cuando estaba el docente titular y cuando estaba el practicante entonces. Eso era lo que a lo mejor personalmente me preocupaba, lograr captar su atención para que de esa manera ellos, pues de alguna manera aprendan más. Me costó un poquito de trabajo al principio en durante las primeras, tal vez una o 2 semanas, sin embargo, pues logré adaptarme muy bien al grupo, es cuestión de hacer, digámoslo así, observaciones de analizar	O K, pues considero que está bien los niveles de lengua meta que llevamos, sin embargo, cuando terminamos la lengua meta, sí, sí, continuamos con nuestras siguientes materias, seguimos abordando el francés, pero ya no de una manera tan como de cerca, entonces normalmente siento que tendemos a perder un poco el hilo tanto de la gramática como de la

<p>equivoco son 10 clases que se nos dan y es todo, considero que sí hace falta, como reforzar esa parte de estar frente al grupo, ya que a la mejor pues la mayoría le tiene miedo, precisamente a eso, a estar frente a un grupo y no saber cómo. Resolver las distintas problemáticas que se pueden presentar, en mi caso estuve presentando mi servicio social de igual manera, dando clases, eso me facilitó a mí personalmente llevar a cabo, pues las prácticas de mejor manera, sin embargo, considero que pues para todos, pues no son las mismas oportunidades.</p>	<p>manera pues es abarcar un poquito más esa parte de estar frente al grupo y pues de alguna manera ver las diferencias y que puede existir entre dar clases, ya sea con niños, dar clase con adolescentes adultos. Esto puede pues permitir a los estudiantes a desarrollarse de una mejor manera. En cuanto a las prácticas, eso personalmente es lo que yo considero que hace falta, impulsar más el hecho de estar frente a un grupo.</p>	<p>años, 16 sin embargo, pues sí es, eres responsable de lo que está sucediendo en en el aula de clases, por ejemplo. Yo tuve el caso de unos alumnos que estaban jugando entre ellos. Y pues se cayeron de las sillas entonces pues a pesar de que no les pasó nada, tú estás frente al grupo y es tu responsabilidad. Entonces creo yo que sí es una responsabilidad muy grande estar frente a un grupo entre cualquier grupo.</p>	<p>tu grupo y pues de ver tus fortalezas, tus debilidades y las oportunidades que puedes tener. Entonces, pues es cuestión de adaptarse. OK, pues de alguna manera algunos semestres, digámoslo así, cuando estuve tomando lengua meta, nos obligaron a perder el miedo a hablar, a estar frente a las personas, entonces creo yo que esa fue una parte que me ayudó. Porque ya no me daba miedo como presentarme tal cual, ante las personas, me daba miedo no poder captar su atención. Ese era mi miedo. Sin embargo, pues a través de asesorías que tuve con mi mentor y de hacer un análisis del grupo fue cómo poder llevar a cabo una estrategia para poder mejorar ese aspecto.</p>	<p>producción escrita, producción oral y eso puede, pues afectar directamente a nuestras prácticas, porque bien sabemos que si se deja de practicar un idioma pues lo olvidamos, ¿no? Un problema que a lo mejor tenemos como sociedades que no tenemos tanta autonomía. La mayoría de las personas entonces, pues eso puede presentar una complicación. Considero que sí hacen falta más niveles sobre la lengua meta.</p>
---	---	--	---	---

<p>¿Consideras que la formación recibida en la licenciatura te ha preparado adecuadamente para enseñar</p>	<p>¿Qué aspectos de tu formación crees que te habrían sido más útiles para desarrollar tus habilidades en francés?</p>	<p>¿Qué tanto estabas consciente de lo que implicaba estar frente a un grupo?</p>	<p>Antes de las prácticas, ¿cuáles eran tus mayores incertidumbres o miedos respecto al manejo del aula, y qué tan</p>	<p>¿Qué aspectos de tu formación crees que podrían haberse mejorado?</p>
--	--	---	--	--

	francés? ¿Por qué?			bien tu formación te ayudó a solucionarlos?	
E M 3	<p>Sí, personalmente tuve unos muy buenos profesores. Siempre aprendí bastante de ellos y también tuve, tuvimos. Tenemos la oportunidad de acercarnos a ellos y aprender más a individual y pienso que sí tuvimos una muy buena formación y sí, también depende de uno. El cómo uno tome sus estudios y cómo quiera aprender es como lo vamos a recibir igual.</p>	<p>Creo que las actividades y programas como para interactuar he visto que ahora hay más más actividades, sobre todo para nosotros este los chicos de francés, pero durante el tiempo que yo estuve ahí casi no teníamos como acceso a este tipo de actividades o programas de intercambio de para conversación, para intercambio cultural y de este tipo de actividades. Sí las había, eran muy pocas, pero creo que eso hacía falta, como que implementar más actividades entre alumnos, entre alumnos y maestros también.</p>	<p>Tenía un poquito más o menos una idea por la experiencia docente, pero sabía que era diferente, era más tiempo, era más dedicación, era saber que yo tenía la responsabilidad totalmente de un grupo y de mis actividades, de mi material y la idea que tenía era muy vaga porque al llegar ahí fue como muy algo totalmente diferente. Todo salió bien, pero sí fue muy diferente a lo que imaginaba y sí me hizo darme cuenta de muchas cosas de lo que pasa con el profesor y de lo que pasa estando delante de un grupo.</p>	<p>Para mí siempre fue el que no supiera expresarme bien, sobre todo al darme a entender, a entender tanto en español como en francés. Tenía un poco de miedo en eso y también sobre mi forma de interactuar con las personas. Siento que siempre he sido muy, muy reservada en muchos aspectos y para mí sí fue un poco difícil esa cuestión de abrirme y ser más, como abrir la conversación con los estudiantes y resolver dudas, y a veces eran dudas que yo misma tenía, pero me tocaba volver a repasar, volver a investigar, volver a aprender. Entonces sí siento que el mi la forma de comunicarme y el no saber, el miedo de que</p>	<p>Durante las prácticas, creo la parte de las herramientas y la forma más bien como el tipo de aprendizaje, porque cuando estás con un profesor, por ejemplo, que le gusta como un método tradicional o no se abre más bien a aprender a usar nuevas nuevas herramientas como que te frena un poco a ti como practicante, porque tú quieres intentar cosas nuevas, pero tienes que estar de acuerdo con el profesor, entonces siento que esa parte me frenó mucho. La parte de intentar cosas nuevas. Y sí usar nuevas herramientas la tecnología, por ejemplo, era muy muy difícil que mi profesora aceptara el usar nuevos métodos de enseñanza, entonces supongo más bien. Creo que los métodos de enseñanza esos son como que los que más me frenaron a mí. En cuanto a la formación durante la licenciatura, creo que vuelvo a lo de las herramientas que teníamos los estudiantes para practicar el idioma. Sí fueron muy escasas y si las había, no eran muy como muy conocidas. No, no habían muchas tampoco. Entonces tampoco teníamos mucho el conocimiento de que las hubiera o de que teníamos el acceso a ellas, entonces creo que eso mismo, porque en realidad lo. Los profesores, las instalaciones para mí siempre fueron buenas.</p>

				no me entendieran de una u otra manera.	Sí, porque, por ejemplo, ahora veo que hay más talleres de conversación, para lectura, para cine, para sí, para interactuar entre alumnos y siento que más bien, creo que antes no los había.
--	--	--	--	---	---

	¿Consideras que la formación recibida en la licenciatura te ha preparado adecuadamente para enseñar francés? ¿Por qué?	¿Qué aspectos de tu formación crees que te habrían sido más útiles para desarrollar tus habilidades en francés?	¿Qué tanto estabas consciente de lo que implicaba estar frente a un grupo?	Antes de las prácticas, ¿cuáles eran tus mayores incertidumbres o miedos respecto al manejo del aula, y qué tan bien tu formación te ayudó a solucionarlos?	¿Qué aspectos de tu formación crees que podrían haberse mejorado?
EM4	No creo que la formación recibida en la licenciatura sea suficiente para alcanzar el nivel de idioma.	Yo creo que sería más como desarrollar más el idioma, como practicarlo más, más a menudo y conocer más la parte de la práctica, o sea, cuando ya se dan clases, creo que es muy diferente a cuando te lo enseñan, porque tienes que aprenderlo y después enseñarlo. Entonces sí, se me hace un poquito difícil enseñarlo y que	Sí, consciente al 100% sí que iba a ser un poco complicado.	Yo creo que justamente era eso, como de no tener los conocimientos necesarios o suficientes para poder enseñarles, por ejemplo, si alguien tuviera alguna duda que yo no pudiera resolverla. Los aspectos que me ayudaron a sobrellevar estos miedos fueron la práctica y la ayuda del profesor docente que estuvo ahí conmigo, en el salón de clases, porque si me enseñó técnicas, podría decirse, para resolver, por ejemplo, si alguien no se sabía el significado de una palabra. Era como de que a ver todos juntos vamos a buscarla para que no se pusiera como que en tanto en evidencia que no me supiera, por	Yo creo que podrían implementar antes de llegar a la práctica unos tipo de ensayos, no sé cómo que en el salón de clases, antes de irse a la práctica profesional.

		todavía yo no tuviera el idioma al 100%.		ejemplo, el significado y cosas así. Fue la asistencia del profesor y ya llevarlo a la práctica.	
--	--	--	--	--	--

	¿Consideras que la formación recibida en la licenciatura te ha preparado adecuadamente para enseñar francés? ¿Por qué?	¿Qué aspectos de tu formación crees que te habrían sido más útiles para desarrollar tus habilidades en francés?	¿Qué tanto estabas consciente de lo que implicaba estar frente a un grupo?	Antes de las prácticas, ¿cuáles eran tus mayores incertidumbres o miedos respecto al manejo del aula, y qué tan bien tu formación te ayudó a solucionarlos?	¿Qué aspectos de tu formación crees que podrían haberse mejorado?
EM5	Pues en base a mi experiencia, yo creo que sí me sirvió mucho toda la preparación de la carrera para poder como desenvolverse mejor en ese ámbito. Aunque muchos, muchas veces, como los maestros, así de lengua meta, pues...bueno, hubo una ocasión donde sí no sentí que no aprendí mucho. Porque no nos enseñaba como tal a dar sobre el idioma. Era más sobre otras cosas enfoca más en otras cosas y no lo que debía de enseñar.	Yo creo que lo que me habría ayudado más a desenvolverme en francés serían las producciones orales. Porque hasta ahorita me doy cuenta que sí ayudan mucho, mucho para expresarte y mantener una conversación en el idioma.	Pues anteriormente ya había tenido la oportunidad de dar clases, no frente a un grupo, literal, como en la facultad pero si en un grupo de niños porque yo lleve la optativa de enseñanza para niños, entonces ya había tenido la oportunidad de saber cómo era dar clases. Entonces creo que eso sí me ayudó mucho.	Lo que me daba miedo era que no me llegaran a entender. Por ejemplo, cuando explicaba algún tema que no lo estuviera explicando de una manera que ellos lo comprendieran. En nuestra formación, tuvimos algunas materias que eran enfocadas a la docencia, a dar clases, creo que sí tuve una gran ayuda, por ejemplo, tuvimos taller de materiales que sí te ayuda, como que a buscar las mejores opciones para para enseñar un	Como ya lo había mencionado, la producción oral, es importante mejorarla porque es esencial para un maestro poder comunicarse de una buena manera y explicar para que sea entendible.

				tema en específico	
--	--	--	--	--------------------	--

	¿Consideras que la formación recibida en la licenciatura te ha preparado adecuadamente para enseñar francés? ¿Por qué?	¿Qué aspectos de tu formación crees que te habrían sido más útiles para desarrollar tus habilidades en francés?	¿Qué tanto estabas consciente de lo que implicaba estar frente a un grupo?	Antes de las prácticas, ¿cuáles eran tus mayores incertidumbres o miedos respecto al manejo del aula, y qué tan bien tu formación te ayudó a solucionarlos?	¿Qué aspectos de tu formación crees que podrían haberse mejorado?
E H 6	Aquí siento que es un tema un poco controversial porque hay muchos compañeros y hablando también por mí, que venimos a lo mejor de una preparatoria que ya nos venía como preparando para una universidad, una licenciatura, una carrera y ya traemos como que una escuela ya de, o sea, yo me acuerdo de cosas que me sirven ahora como docente, que son cosas que llevo aprendiendo desde la secundaria, no desde la preparatoria y siento yo que en la carrera tenía que haber despegado más. Me siento con las herramientas para enseñar francés y por supuesto que sí. La carrera siento que no me dejó tan mal, no me, no me preparó tan mal,	Yo siento que las habilidades que. Me habría servido desarrollar más...Quizá más francés ¿No? o quizá otros idiomas o quizá también un poco más de preparación como docente, o sea, más clases de preparar clases, porque siento que nunca tuvimos como tal así una. O sea, tuvimos una materia que se llama evaluación docente, taller de materiales y habilidades docentes, ¿no? Entonces creo que no se explotó lo suficiente y en cuanto a mi formación de	Pues yo era muy consciente antes de las prácticas de que me iba a tocar, a lo mejor con un buen grupo, a lo mejor en una buena escuela, o no sé si es un mal término, porque también yo no puedo decir mal grupo o mal escuela, pero dejémoslo en algo difícil, ¿no? Era consciente de que probablemente me iba a tocar con alumnos, que pues les gusta trabajar a lo mejor o que tuvieran habilidades para trabajar y otros que no. Era muy consciente de que, pues probablemente me iba a ir bien o me iba a ir mal. Entonces sí era muy consciente de eso.	Creo que esto es esto, es súper súper interesante, yo creo que esto es más como algo de conducta, conductual o como más del tema de la conducta de los alumnos, el comportamiento, eso era lo a lo que yo más le temía y a lo que más tenía esa incertidumbre que mencionas en la pregunta yo tenía como esa duda de ajá, sí, eres docente de francés, pero un docente de francés no nada más es enseñar francés y llegar y dar tu clase y evaluar y preguntar y enseñar. No, también tu responsabilidad es mantener un orden en el aula. Tu responsabilidad como docente también es el comportamiento de tus estudiantes, cómo se comportan, cómo se relacionan entre ellos, cómo se relacionan contigo. O sea, hay todo un concepto, un tema dentro de todo este concepto global de la enseñanza del francés es como si quisieras enseñar	Sí, sabes que, yo pienso que de repente como estudiantes nos hace falta más apoyo de los docentes, más guía, más instrucción, más consejos ya que a veces siendo tan jóvenes no logramos percibir ni logramos identificar muy bien y tampoco llegamos de repente a a lograr hacer las cosas de la mejor manera, no en este caso, por ejemplo, al ser autónomo, pues eso es algo nuestro y lo tenemos que hacer, ¿no? Pero de repente hay ciertas situaciones que a lo mejor te gustaría saber como estudiante y que de repente no te las dicen. Siento que sería mucho mejor y tener un poco más de apoyo y tener un

	<p>pero vuelvo a lo mismo, yo, yo, yo tengo la idea de que puede ser mejor. O sea, ahora lo veo y digo. Bueno sí, o sea, sí, nos prepararon y todo práctica profesional, pero siento yo que por ejemplo, yo que recuerde, nunca tuvimos una materia o una clase de cómo evaluar, cómo evaluar a un alumno, cómo calificar un examen. No digo que nos van a enseñar a ser 100% docentes. O sea, la vocación también depende de cada uno de nosotros, pero sí siento que falta mucho por reforzar. O sea, para como previo a la carrera sí me siento, me sentía preparado. Y ahora que ya terminé la carrera, o sea, digo bueno, tengo que agarrar experiencia por mí, porque no todo me lo dio la carrera. ¿Sabes? Siento yo que también depende mucho de las habilidades que tengas como persona, como docente y lo que eres tú, como persona.</p>	<p>la licenciatura para poder enseñar de una mejor manera francés, yo siento que más materias como esas son necesarias.</p>	<p>Siempre estar predispuesto o tener ya una idea previa de algo que a lo mejor ni siquiera conoces todavía, es malo. Te va mal, es mejor estar neutral, no pensar en nada, simplemente prepararte. Y yo siempre he hecho, imagínate lo peor, o sea, yo era consciente de que iba a ser difícil. Entonces yo me imaginaba algo hiper MEGA complicado Y muy difícil para que a la hora de llegar ahí lo sintiera, pues normal, y así fue. Yo era consciente que iba a ser difícil, yo me imaginé lo peor, o sea, dije, esto va a ser la muerte, la práctica profesional. Y el dar clases, pero pues dije, lo voy a hacer bien y lo voy a hacer con amor, porque pues es mi carrera, no es la la carrera que escogí y lo tengo que hacer bien, y cuando llegué resulta que no, pues no me fue tan mal o sea sí me gustaba dar clases, aprendí que me gustaba</p>	<p>matemáticas, español, Ciencias Naturales es lo mismo, tienes que ser un verdadero docente. Porque tampoco puedes permitir, por ejemplo, una mala conducta de algún estudiante, una una mala relación entre un estudiante y tú, o sea, siento que lo previo a la la experiencia práctica profesional era eso, ¿no? ¿Cómo yo voy a resolver una situación que se me presente cuando alguno de mis de mis alumnos? ¿Se dirija mal hacia mí, no o se dirija mal hacia otro compañero, o sea, cómo yo voy a poder frenar esa conducta? Creo que eso es lo más importante, el mantener el orden en un salón de clase y sobre todo los valores que se deben llevar a cabo dentro de él. Esa era mi mayor incertidumbre y por supuesto, el cómo. ¿O de dónde yo iba a sacar las habilidades para poder resolverlo, no¿no?¿Cómo me ayudó mi formación personal? Pues bueno, al final tienes de repente a docentes que te ayudan, que están ahí contigo, que te pueden orientar y eso te ayuda bastante. Pero también dependes mucho de tu lógica, porque las situaciones van a salir espontáneamente, no puedes esperar. O sea, la situación no va a esperar a que tú le llames a tu docente y le digas que está pasando esto. No, lo tienes que resolver en el momento,</p>	<p>poco más de de de charlas con los docentes que ya tienen más experiencia. Lo que decía hace rato sobre saber cómo ser docente, como por ejemplo aprender a calificar un un examen, no? Siento que en esa parte ya profundizando, es importante porque cuando ya estás dando clases ya no, ya no hablamos de práctica profesional, sinode lo que sigue, de estar en una escuela, de estar al frente, a un salón, a un grupo. O estar por ejemplo dando clases en línea. De repente, yo ahora digo, ¿y si a mí me toca hacer un examen? yo fabricarlo? Bueno, ahora ya lo hago, pero a mí nunca me lo enseñaron, o sea, yo no tuve una materia donde yo recuerde que algún maestro me haya enseñado a cómo hacer un examen y yo digo, probablemente lo ven como algo súper X como de Ay, sí lo puedes hacer? ¿Pues sí, sí lo podemos hacer, no? Pero creo que sería mucho mejor que nos guiaran</p>
--	--	---	--	--	--

			<p>mucho dar clases más de lo que yo creía y pues nada, ahí fue donde yo me hice ya más consciente de las responsabilidades que conlleva ser unos ser docente.</p>	<p>entonces cuando lo haces así depende mucho de tu lógica. Depende mucho de tus valores, de lo que tú eres como persona y de lo que tú estás empezando a ser como docente. Entonces creo yo que a mí me sirvió mucho lo que yo soy, como lo que los valores que yo tengo en casa y mi formación hasta el día en que hice mis prácticas profesionales, toda esa formación fue lo que me pudo ayudar y orientar a resolver conflictos dentro del aula.</p>	<p>para hacerlo mejor. O que lo hagamos de una manera estructurada y con una buena metodología, no nada más hacerlo por instinto, sino estar más apoyados en esa parte.</p>
--	--	--	--	---	---

<p>¿Consideras que la formación recibida en la licenciatura te ha preparado adecuadamente para enseñar francés? ¿Por qué?</p>	<p>¿Qué aspectos de tu formación crees que te habrían sido más útiles para desarrollar tus habilidades en francés?</p>	<p>¿Qué tanto estabas consciente de lo que implicaba estar frente a un grupo?</p>	<p>Antes de las prácticas, ¿cuáles eran tus mayores incertidumbres y miedos respecto al manejo del aula, y qué tan bien tu formación te</p>	<p>¿Qué aspectos de tu formación crees que podrían haberse mejorado?</p>
---	--	---	---	--

				ayudó a solucionarlos?	
E M 7	<p>Considero que la licenciatura me ha preparado, a la vez sí y a la vez no. SÍ, porque hay docentes que sí están capacitados, y si te asesoran en cómo debes de posicionarte frente a un grupo. NO porque casi no hay prácticas. Ahora sí que vamos con los ojos vendados y, bueno, la maestra dice que hay que hacerse así y así, y así.</p> <p>Pero a la hora de la práctica, pues te enfrentas a la realidad de que no es así así y así, sino que va a haber alumnos que son rebeldes, va a haber alumnos que de plano prestan mucha atención u otros que exigen mucho, otros que de plano flojean y siento que son cosas que deberíamos de empezar a practicar desde antes en nuestro semestre porque pues sí nos vamos a dedicar a la docencia. Tener 2 o 3 materias que nos lleven a la docencia, pues está como confuso, no me sentía del todo preparada. Y yo tuve una experiencia al final o a la mitad de carrera, me parece, me brindaron la experiencia de estar en una escuela. Yo no me sentía lista, fue un terror horrible. Sinceramente quedé un poco aterrorizada de bachiller y ahorita que volví a bachiller ya supe manejarlo, pero no fue</p>	<p>Yo creo que nos hubiera servido mucho, si hubiéramos utilizado el salón de clases de Kegel. Realmente utilizarla, porque yo conocí de ella hasta mi último semestre y cosa que debería de ser expuesta desde mitad de carrera, donde ya llevamos más cosas. Porque incluso sirve para repasar los temas que ya hemos visto como para ir practicando. ¿Por qué? Porque como te digo, está muy complicado entrar a la realidad. “Los alumnos siempre prestan atención”, no, eso es mentira y uno lo sabe también como estudiante, pero sí siento que necesitamos un poquito más de práctica. Usar ese salón o que nos den apertura de poder, salir a dar clases, yo qué sé a CU. Yo también en no me acuerdo en qué materia fue, aunque ahora sí que yo me tuve que andar moviendo por ahí para poder ir a CU y dar algunas clases. No solamente quedarme en la facultad, pero eso sí, también depende de cada alumno, si</p>	<p>La verdad es que, por haber trabajado en un bachiller ya privado, ya sabía más o menos a qué me enfrentaba. Ya tenía ese conocimiento de que, pues tenía que ir a dar clases, tenía que hacer manejo y control de emociones. Ya no iba tan vendada de los ojos. Pero si te cuento desde la experiencia, desde que me dijeron que iba a trabajar allá, la verdad sí tenía mucho miedo porque yo no sabía a qué me enfrentaba. No sabía si iba a ser bueno, si iba a ser malo, cómo iba a ser la actitud de los adolescentes, porque nada más escuchaba de todos los maestros decir que bachiller es el peor grado en el que puedes dar. Pero como tal, experiencias o anécdotas o tips para que controlaras al grupo, no había.</p>	<p>La verdad es que, con los miedos, yo tenía miedo a no poder una controlar mi voz porque yo hablo muy bajo. Entonces yo tenía miedo a no saber alzar la voz o cómo hacerlo. Tenía miedo como lidiar con un alumno que se me pusiera el brinco, cuando me retara y me dijera cosas. Otra cosa también fue el qué hacer cuando veo que un alumno molesta a otro, porque sabemos que hay niños o en general personas que atacan a otros o que no les caen bien otros y que por eso se creen con la autoridad de hacerles algo. No saber que hacer bajo esas situaciones la verdad me daba miedo. En clase no, recibí información así, digamos, pues que los profesores no cuentan sus experiencias ni sus herramientas que utilizan para</p>	<p>Siento que más que nada es la práctica, poner en práctica el dar clases antes de los últimos 2 o 3 semestres, tenerlo más en práctica y que la asesoría esté ahí. Digamos que el profesor te esté viendo, cómo das las clases para que te de los tips</p>

	<p>gracias a la escuela, sino a esa experiencia mala que tuve, que yo ya supe ahora cómo cómo arreglarlo, cosa que si no hubiera hecho ahorita yo tendría ese miedo de ¿Cómo voy a hacerlo?</p>	<p>quieres salir o no quieres salir. La estrategia del salón de clases de Kegel, yo la vi en mi curso de enseñanza para niños. Este básicamente era entrar en un cuarto, en donde parecía que era un un salón de clases normal, pero al lado tenía un pasillito que tenía una ventana en la que podías ver la clase del compañero. Ahora sí que te estaban evaluando mientras tú estabas dando clase. ¿Y yo sí me ponía nerviosa en esas situaciones, porque pues claro, a quién le gusta que lo vean tantas personas? Pero por otro lado, siento que las retroalimentaciones que te daban te ayudaban a mejorar. Es decir, también si yo veía a mi compañera y no me gustaba cierta cosa, yo decía, Ah bueno, pues para mi clase eso no lo voy a hacer. O voy a mejorarlo de esta manera y de la verdad, de ahí saqué algunos tips para ahorita en mis prácticas.</p>	<p>Era un un miedo y a que se hizo realidad, pero ahora en esta nueva experiencia ya, ya no, ya es más tranquilo.</p>	<p>ayudar en esos casos, solamente te dicen cómo dar clase y que tú tienes que tener autoestima y que tú debes de controlar y que tú debes ser firme, pero no te cuentan estas experiencias como para decir, Oye, te puede pasar esto si no te pasa está bien, pero ¿qué pasa si está pasando? Ah, bueno, pues ocupa esto ocupa el otro. Entonces, ese sí era uno de mis errores, que igual se me enfrentaron en tanto en servicio como ahorita en prácticas y la verdad es que hasta ahorita sí nada más la profa Moni es quien me ha estado ayudando y asesorando en esas cosas que es donde me dice, Oye, pues. Yo sé que está difícil, pero tómalo por este lado, pero es soy yo quien pregunta, no es como que nos cuenten a todos y siento que es algo muy necesario.</p>	
--	---	--	---	---	--

	¿Consideras que la formación recibida en la licenciatura te ha preparado adecuadamente para enseñar francés? ¿Por qué?	¿Qué aspectos de tu formación crees que te habrían sido más útiles para desarrollar tus habilidades en francés?	¿Qué tanto estabas consciente de lo que implicaba estar frente a un grupo?	Antes de las prácticas, ¿cuáles eran tus mayores incertidumbres y miedos respecto al manejo del aula, y qué tan bien tu formación te ayudó a solucionarlos?	¿Qué aspectos de tu formación crees que podrían haberse mejorado?
EM8	<p>No del todo. Debido a que hay 2 materias que se enfocan a prepararnos para las prácticas, lo que son la experiencia docente y bueno empezando por la experiencia docente, pues básicamente se desarrolla en el ámbito de jóvenes de nuestra edad, dónde podemos ir enseñándoles. Hay pocos lugares para niños. Lo digo porque en mi caso me estoy viendo la necesidad de aprender cómo enseñarles a niños, porque mis prácticas me tocaron para niños, digo, no tenía ningún problema. Pero en ese aspecto sí se necesitaría ver la manera de involucrar más la educación hacia los niños.</p> <p>En la en el servicio social también nos dan la opción, ahí hay más variedad. Hay más escuelas en las cuales podemos participar. Pero como tal no hay una materia que nos diversifique en ese en esa cuestión. En tanto en enseñar como para adultos, adolescentes y niños, no, no, eso lo vamos viendo con la marcha, lo vamos viendo en prácticas y en servicio social. Si nos toca con niños, pues tenemos que aprender de cierta forma aprender a enseñar a niños o adolescentes dependiendo de</p>	<p>Quizás actividades más inmersivas, por ejemplo, un club de lectura donde semanal o mensualmente, nos tocará leer libros y semanalmente reunirse para compartir nuestras opiniones, nuestras experiencias. Quizás un grupo de debate, o sea, cosas más inmersivas por ese estilo. Por ejemplo, ahorita, apenas vi que se implementó en la casa francesa ese tipo de actividades y pues la verdad sí me hubiera gustado participar en ese tiempo en dichas actividades, porque son más interactivas. Das tu opinión Todo eso en francés. Son cosas que</p>	<p>Újule no, pues no, no tenía ni idea. Porque obviamente, pues tenía la perspectiva de estudiante. Ah. Pero si la materia de experiencia docente sí me ayudó bastante a comprender cómo es estar del lado del profesor. Y me ayudó bastante, me ayudó bastante esa esa parte de experiencia docente, como que un un, la embarrada de lo que realmente es ser profesor, entonces sí, en esa parte me ayudó a ser consciente de que. ¿Qué involucra el profesor?</p>	<p>Mi mayor preocupación es que no me diera a entender al momento de. ¿De explicar actividades como no ser tan claro y al no ser claro, pues ponerme nervioso, no? Y. Híjole, sí, a pesar de que digo no, no fue suficiente para mí la experiencia docente creo que por lo mismo vuelvo, vuelvo a tomar el mismo punto. Diversificación en cuestión de diferentes métodos de enseñanza. Me hubiera ayudado bastante en mis prácticas porque sí me vi como bastante. Comprometido en cuestión de dificultad porque no tenía ni idea de cómo enseñarle a</p>	<p>Pues creo yo que esos 2 puntos que acabamos de abordar lo que es la inmersión lingüística, la falta de clases especiales y específicas. Como clubs, clubs de lectura, clubs de películas, clubs de debate, algo en el que pudiéramos reforzar o perfeccionar nuestras habilidades comunicativas todos esos clubs harían falta promocionarlos más y hacerlos parte esencial de nuestro. mapa curricular como si fuese una optativa, involucrarlos en una optativa. Y yo creo que estaría mejor que en vez de que fueran muy aparte del del mapa curricular, se</p>

	<p>lo que nos toque. Entonces sí encuentro como un problemilla ahí porque no hay diversificación en la enseñanza.</p>	<p>pueden o no te pueden gustar, entonces tú puedes decir tu opinión. Me gustó o por tal cosa no. Igual ver películas al final pues. Igual lo mismo dar la opinión no acerca de cierto tema cierta película cierto libro, ciertas canciones ,ciertos temas. Y no solamente en los bloques de lengua meta, sino que hubiera más clubs en ese aspecto.</p>		<p>niños y tuve que aprender por mis propios métodos. ¿Investigar entonces? Yo creo que sí. Me faltó más preparación para enfrentarme a diferente público.</p>	<p>implementaran en optativas. Porque creo yo que como docentes nos daría, nos daría mucha ayuda esas competencias comunicativas, el dar nuestra opinión, el expresarnos y abrimos con diferente público. ¿Y en la cuestión pedagógica? Igual, involucrar no sé más materias podría ser quizás 2. Una materia dedicada a enseñar algo así, tipo experiencia docente, pero una dedicada a adultos y otra quizás adolescentes o en niños que yo le voy más a niños. 2 materias, uno para adultos y uno para niños. Quizás eso sería una posible propuesta para mejorar esos aspectos que yo vi que si necesitaba más preparación antes de mis prácticas.</p>
--	---	--	--	--	--

NIVEAU DE LANGUE

	¿Consideras que tu nivel de francés (fluidez, gramática, vocabulario) era suficiente para enseñar y manejar diversas interacciones en el aula durante las prácticas?	¿Qué habilidades lingüísticas específicas del francés te resultaron más difíciles de manejar en el contexto de la enseñanza real?	¿Cuáles crees que son los aspectos de su francés que necesitabas mejorar con más urgencia para sentirse seguro como futuro docente de francés?
EM1	<p>Sí, yo sinceramente considero que mi nivel era bueno, mi nivel es un en ese entonces. Bueno, cuando empecé mi práctica todavía no certificaba mi nivel intermedio del B2 tenía solamente el B1, pero mis grupos eran de principiantes. Entonces considero que era más, pues más sencillo en el aspecto de que, como apenas iban aprendiendo, era más fácil implementar o bueno, utilizar el español en ciertas ocasiones o francés muy muy básico para ellos, para que ellos pudieran entenderme y pudieran aprender. Pero pues ya en niveles más avanzados tuve primer nivel, segundo nivel, bueno creo que es A1 grupo de 1 a 2. Entonces pienso que mis interacciones fueron buenas y adecuadas al nivel que yo tenía y al nivel que ellos tenían.</p>	<p>Pienso que tal vez a mis alumnos les costaba adquirir la pronunciación debido a que cuando escribía en el pizarrón no les mostraba ciertas palabras, tenían mucho la pronunciación del inglés. Entonces, cuando yo intentaba corregirlos, les costaba mucho repetir porque tenían como que este chip del que hablaban en inglés. Bueno, su segundo idioma es el inglés, entonces, este como que era muy difícil al inicio. Tuvieron esta parte de que no entendieran que no era lo mismo lo que se escribía, que lo que se decía que se pronunciaba y conforme pasaron las clases se fueron adaptando, pero sí me costó bastante en todos los grupos que tuve. Y la lectura, no sé, bueno, no sé si es algo general, pero también a veces no copiaban o no, escribían como estaba escrito. Como estaba bien escrito, saltaban letras. No sé si es una cuestión de solamente los grupos que me tocaron, pero sí me fijaba que a veces veía sus apuntes y estaban mal escritos y creía que yo escribía mal, pero en realidad ellos copiaban mal. Y pues ya hacía mucho hincapié en que escribieran como estaba correctamente en el pizarrón o en las diapositivas, o en las tarjetas o en cualquier material didáctico que ocupáramos</p>	<p>En mis competencias auditivas a veces había ocasiones, ahora que lo recuerdo, había ocasiones en las que había palabras que no entendía. Obviamente las buscaba y así, pero no sé. En un contexto en el que no me da bueno, no tengo las herramientas, como por ejemplo el libro antes de yo saber que voy a dar la clase, pues sí, se hubiera dificultado si yo no hubiera tenido o yo no hubiera sabido. Que iba a ocupar el libro y no hubiera buscado antes el vocabulario y todo eso, entonces a lo mejor habilidades en cuanto a escuchar, escuchar y comprender las palabras.</p>
EH2	<p>OK, pues personalmente siento que sí, como ya lo había comentado, tuve la oportunidad de dar clases antes, entonces no,</p>	<p>O K, considero que es un poco más a la mejor la parte de la improvisación, cuando de alguna manera no vas preparado para</p>	<p>En mi aspecto personal voy a decir que es un poquito más la comprensión de de los textos escritos, no tengo algún tema</p>

	<p>no me daba miedo, sin embargo, pues sí es, es un poquito complicado el realizar las prácticas con los niveles de lengua que llevamos.</p> <p>He visto casos de compañeros que están realizando sus prácticas e inclusive todavía no terminan la meta cuatro. Entonces creo yo que sí debería ser al menos 1 requisito, tener finalizada la lengua meta 6 como mínimo para poder impartir clases, porque pues.</p> <p>Sabemos que nos puede tocar, ya sea un grupo de de CL del uno al 9 o bien un grupo de la licenciatura que tenemos de la lengua meta uno a las 6:00, entonces no tenemos seguro exactamente qué Grupo vamos a dar y debemos de estar preparados desde el nivel uno hasta el nivel 6.</p> <p>Entonces sí considero que es una parte importante.</p>	<p>realizar cierta actividad, pero en el momento tienes que resolver eso pudiera ser que pues de alguna manera pudiera impactar significativamente, porque a lo mejor no, no vas preparado.</p> <p>Y a lo mejor, pues más temeroso de lo que vas a decir y si está bien y si está mal, entonces considero que eso. Pues eso es una debilidad que podemos llegar a tener.</p>	<p>ni con la comprensión oral ni producción escrita. Sin embargo, a la mejor tengo un poquito más de tenía un poquito más de incertidumbre en cuanto.</p> <p>A la comprensión de los textos y me hacía falta mejorar esa parte entonces, bueno, afortunadamente me di cuenta de que pues esa era como mi debilidad, vamos a decirlo.</p> <p>Entonces estuve fortaleciéndose un tiempo antes de realizar las prácticas porque tenía que estar preparado para cualquier situación.</p> <p>Para elaborar exámenes para poder calificarlos y entonces pues fue cuestión después, de trabajar en ello para poder resolverlo.</p>
EM3	<p>Sí, e igual, recibí mucha retroalimentación de parte de mis profesores y sí considero que mi nivel de lengua es bueno y fue bueno. Durante las prácticas no tuve muchos problemas en ese aspecto y cualquier problema que yo tuviera personalmente con el idioma siempre recurrí a los, a los profesores, pero sí pienso que fue bueno y es bueno.</p>	<p>Habilidades lingüísticas.</p> <p>Por ejemplo, a la hora de.</p> <p>Por ejemplo, con mis alumnos, con los chicos con los que estuve. Lo más difícil fue como tenía algunos, algunos chicos que eran un nivel principiante para mí la fonética, por ejemplo, la pronunciación, el Ah para ellos era un poco difícil.</p> <p>Para mí fue un poco difícil también porque.</p> <p>No entendía de la misma manera que sus compañeros, creo que fue más eso y un poco la gramática al momento de de escritura y lectura sí se complica un poco. Sí, entonces la gramática y la.</p> <p>La fonética en realidad.</p> <p>En la gramática a la hora de escribir, por ejemplo, en oraciones simples con los verbos, las terminaciones con las conjugaciones. Sí fue un poco complicado para ellos y con la fonética.</p> <p>Creo.</p>	<p>La parte del habla, de hablar mucho practicarlo e intercambiar conversaciones con quien sea, con los estudiantes, con los profesores, siento que siempre tuve las bases para aprenderlo, para saber que sí los había.</p> <p>Para saber que lo tenía que en verdad conocía el idioma pero me faltaba hablarlo. Sí, siento que fue lo que más necesitaba interactuar porque sí me ayudó bastante el estar en frente de ellos y el usarlo sí o sí porque era necesario y sí, creo la conversación, el habla.</p>

		<p>Tanto la escucha y él habla porque todo el tiempo les hablé en francés. Si no, si no entendían, tocaba el español, pero si no entendían era más bien porque. Como que para ellos era difícil entender algunas estas palabras y la pronunciación, más que nada porque, como te digo, algunos eran nivel A1 y yo estaba como en un nivel más, más alto porque se supone que los alumnos ya eran A2.</p> <p>Entonces sí fue muy complicado entenderlos cuando hablaban cuando querían pronunciar las palabras y para mí escucharlos, también, porque también como que me confundía un poco. Llegué a confundirme mucho, la verdad y también a.</p> <p>De parte de ellos sí, la pronunciación que no entendían bien la pronunciación. Entonces creo que sí. Eso es lo más. Lo que más complicó.</p>	
EM4	<p>Yo creo que lo que más me fallaba era el vocabulario, pero todo lo demás, las reglas gramaticales las tenía como que 90% digamos, si tenía algunas fallas y se me olvidaron algunas cosas y no me salían otras, pero sí, lo que más me fallaba era el vocabulario.</p>	<p>Yo creo que podría ser la gramática.</p> <p>Por ejemplo, la formación de oraciones.</p> <p>No sé, digamos.</p> <p>Como en el nivel que estuve era bajo, les costaba mucho, por ejemplo, formar la oración negativa o de la de pasar una oración activa a pasiva. Entonces era como la estructura, digamos.</p>	<p>La gramática y el vocabulario.</p>
EM5	<p>Para el nivel que me tocó dar mi nivel si era suficiente porque pues yo daba francés 1 y francés 2 y francés 3, creo que sí. Era suficiente, ya si hubiera dado otros niveles, siento que sí hubiera sido muy hubiera sido necesario saber más.</p>	<p>Podría ser la producción escrita. Sentí como que no meti mucho esa habilidad para actividades o para que los estudiantes se pudieran expresar de manera escrita, nadamas era muy básico.</p>	<p>Definitivamente, la producción oral sí era lo que más necesitaba mejorar y todavía necesito mejorar.</p> <p>Porque es indispensable para un maestro qué idiomas poder expresarse.</p>
EH6	<p>Pues depende mucho del nivel en el que tú estés trabajando. Por ejemplo, en mi práctica profesional mi nivel si era</p>	<p>Siento yo que no tuve como tal dificultad en eso, aunque de repente llega a ser un poco complicado encontrarte con</p>	<p>Yo creo que los aspectos que a mí me hubiera gustado más como ampliar creo que definitivamente, pues, es el</p>

	<p>suficiente. mi nivel de francés. Yo siento que era suficiente, bastaba y de cierta manera podríamos decir que sobraba un poco, pero a mí sí me hubiera gustado tener un poco más de preparación dentro de la carrera en cuanto al idioma, ya lo había dicho.</p> <p>De hecho, yo creo que no está de más enseñar francés hasta francés 8 en lugar de hasta francés 6, y es algo que siempre voy a decir de la carrera que 1 año más de francés no te hace mal, entonces básicamente eso.</p>	<p>estudiantes que les cuesta trabajo y ahí es donde tú lo tienes que resolver, porque tú eres el docente, entonces tienes que proponer soluciones, buscar soluciones. Entonces, de repente, de manera lingüística es un poco complicado porque no todos tenemos las mismas habilidades lingüísticas y sociolingüísticas de léxico de vocabulario, de pronunciación de bueno, de este caso de fonética y tampoco de expresión, por supuesto. Entonces sí llega a ser un poco complicado en esa parte, pero personalmente, pues creo que todo está bien.</p>	<p>vocabulario, la gramática y la parte de la práctica no. De repente la carrera hace falta esos aspectos de la lengua. Nunca está demás enseñar mucho más vocabulario, más gramática y práctica, producciones orales escritas, producciones orales. Todos los todos son importantes y todo tienen un por qué. Pues creo que sí. Me hubiera gustado profundizar un poquito más en eso y específicamente el vocabulario. Sí, y la gramática totalmente.</p>
EM7	<p>La verdad, ese era un tema que siempre me había dado miedo. Yo decía, es que yo no siento que sea capaz de poder enfrentarme a los alumnos porque estamos de acuerdo, que cuando uno aprende la lengua y le gusta, lanza preguntas, ¿y cómo se dice esto y cómo se dice lo otro? Y a mí me daba terror no estar lista. Pero siento que a la par me dio un golpe de realidad, de que sí tengo conocimiento, solamente me faltaba confiar en mí, porque ahorita que estoy en prácticas, de repente me dicen no que cómo se dice esto y se los digo, tal vez me falta un poquito más de confianza o que yo repase realmente bien.</p> <p>Antes de dar mi clase, porque yo sí he utilizado el tener la hojita para anotarlo, y ya después yo lo pronuncio o yo me acuerdo o así. Pero el escribirlo gramaticalmente así, toda la palabra, con los acentos y así me da miedo equivocarme y debo tener algo a la mano, entonces, como que sí me siento lista, pero a la vez no.</p> <p>Y es lo que digo si hubiera tenido tal vez la obligación de hacerlo antes de estar frente a grupo puede ser que hubiera mejorado</p>	<p>Creo que en general es como la escritura, es decir, más la gramática, porque como tal siento que en otras habilidades no hay problema.</p> <p>Siento que es más que nada la producción estricta porque es lo que te digo, me da mucha desconfianza equivocarme en los acentos. Yo necesito ver mi vocabulario e irlo anotando, y ya después este no tengo problemas sí lo tengo que decir o si me lo preguntan. Y es más que nada la producción escrita, me da miedo que lo escriba mal y lo escribas mal los alumnos y después se lo aprendan, pues sabemos que si te lo aprendes desde base mal, es difícil que lo cambies</p>	<p>En este aspecto siento que fue yo necesitaba obligarme a repasar porque digamos que de repente lo dejaba diciendo al rato lo práctico. Ay, sí, al rato me lo aprendo ¿y qué pasa? que ahorita llego a dar prácticas y de repente era de chin ¿Cómo se decía ese animal? o ¿cómo se decía este color?</p> <p>Y es vocabulario base que a mí se me olvidó por no estarlo repasando y de cosas que tenía recientes pues sí, me acuerdo, Pero son cosas más avanzadas ¿Ese nivel todavía no lo tienen los alumnos como para que yo les hable así? No tengo bien identificado. ¿En qué parte se ven esos aspectos? En el nivel base que yo tengo que dar y como no hay como una ruta, como que me pierdo.</p>

	<p>porque tengo compañeras que igual de repente dice no es que yo soy muy buena en esto. Yo soy muy buena en lo otro, pero en pronunciaciones o encosas así no lo son y a veces me atrasan al grupo y yo tengo que andarles corrigiendo y entonces es como un conflicto ahí.</p>		
EM8	<p>Sí. Creo que era suficiente mi nivel. Probablemente hubiera sido excelente, pero creo yo que para empezar sí me fue suficiente el nivel que adquirí.</p>	<p>No, no por esa parte creo que tengo un nivel suficiente. No, no tengo dificultad en ese aspecto. Por mi parte no.</p>	<p>Sí, las habilidades comunicativas, quizás. No, porque sí, más que nada la habilidad comunicativa, porque pues eso involucra, esa habilidad involucra enseñar y explicar un tema. Creo que me faltó reforzar ese aspecto.</p>