

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N.° 12 (2014), pp. 17-33

Modèle de stage professionnel d'étudiants en pédagogie, selon des modalités de cours du soir, au Chili

Raquel Flores

Centro de Investigación y Evaluación Educacional (CIEE)
Universidad Autónoma de Chile
rdflores@uc.cl

Résumé

Notre recherche aborde une problématique liée au processus de stage des étudiants de la filière pédagogique en Éducation Générale Primaire en cours du soir, c'est-à-dire les étudiants qui travaillent pendant la journée et étudient le soir. Notre étude s'attache à dévoiler leurs perceptions quant au processus et leurs expériences à l'intérieur des salles de classes afin d'identifier leurs besoins et leurs intérêts tout au long de leur développement professionnel. La méthodologie de cette recherche est basée sur une étude qualitative, avec un design de recherche-action. Ainsi notre objectif est aussi de transformer et d'améliorer le modèle du stage professionnel des étudiants en cours du soir. Le but de cette étude est donc de contribuer au processus de formation professionnelle des étudiants du programme d'Éducation Primaire selon les modalités du cours du soir.

Dans un premier temps, trois *focus groups* ont été réalisés avec des étudiants et des superviseurs de la filière d'éducation primaire. Dans un second temps nous avons réalisé des interviews avec des professionnels d'universités chiliennes qui dirigent et coordonnent des stages professionnels dans le domaine des programmes d'éducation primaire. Les résultats, les réflexions et les recommandations se présentent afin d'initier un processus de reformulation du modèle de stages pour les étudiants en cours du soir du programme d'éducation primaire générale.

L'un de nos principaux résultats porte sur les objectifs, les valeurs et les théories sous-jacents au domaine des stages professionnels ; ceci met en lumière la nécessité du caractère intégral, réaliste du processus et de ses caractéristiques de progressivité, d'ouverture et d'innovation.

Mots-clés : Formation Initiale des enseignants – Modèle – Stage professionnel – Modalité cours du soir

Introduction

Le système d'éducation supérieure chilien a des caractéristiques très particulières qui le différencient de la plupart des pays de l'OCDE. L'une de ses principales spécificités est le niveau d'autonomie des institutions dans la définition de certains aspects-clés, tels que l'offre de places libres, les programmes académiques, les droits d'inscription, le recrutement des professeurs (en nombre et en niveau) et les salaires (Reich *et al.*, 2011).

Dans ce contexte, l'éducation chilienne a expérimenté une évolution sans précédents en ce qui concerne le nombre d'étudiants inscrits ces dernières années. C'est ainsi que, dans la période 2005-2012, le nombre d'inscrits dans les universités privées présente une augmentation de 86%. (CNED, 2012). Dans le cas de l'augmentation du total des inscriptions par domaine de connaissance, la filière éducation présente une augmentation de 48%, c'est-à-dire, de 97.235 à 141.705 étudiants dans les années 2005 à 2012. Plus précisément la filière pédagogie est l'une des quinze filières professionnelles qui a le plus augmenté, avec 19.013 étudiants pour l'année 2012.

Cette expansion du nombre d'inscrits se traduit par l'entrée de divers types d'étudiants ; ainsi l'accès à l'éducation universitaire est ancré comme une aspiration dans les familles et plus largement dans la société chilienne. Ce phénomène implique des problématiques liées à la qualité de l'éducation impartie par les institutions d'éducation supérieure.

L'université dans laquelle cette étude a été réalisée elle a été créée sous l'égide des valeurs et de la pédagogie salésienne. Ces origines remontent à 1981 et son principal gestionnaire est le Cardinal Silva Henriquez. L'expérience salésienne et l'héritage du cardinal Raul Silva Henriquez se reflètent dans cette université dans l'objectif de former des jeunes et des travailleurs. (Projet Institutionnel, 2012)

La thématique abordée dans notre travail — modèles de stages pour étudiants qui travaillent le jour et étudient le soir — considère deux aspects de ce contexte : d'une part les caractéristiques des étudiants et d'autre part celles du programme de pédagogie en éducation primaire qui se présentent ci-dessous. Les caractéristiques des étudiants du soir (Rapport d'auto-évaluation de l'année 2011, p. 24) dans la formation en éducation générale primaire sont les suivantes : 87, 7% sont des femmes, l'âge moyen est de 27 ans, les communes d'origine sont du sud de Santiago (30%) et l'ouest de Santiago (35%). De plus 85,3% des étudiants ont obtenu un diplôme du secondaire depuis plus de deux ans et 32 % financent eux-mêmes leurs études.

1. Problématisation

En ce qui concerne la formation initiale pour enseignants, le processus de stage a un aspect fondamental. Ce processus favorise l'ancrage théorique et pratique de la formation par des scénarios émergents et en constante évolution. De même le développement de compétences et d'habiletés durant le processus de formation permet aux formés d'affronter la diversité de champs pédagogiques dans leur développement cognitif et émotionnel et de répondre aux besoins et demandes spécifiques de chaque classe.

Par conséquent, le but fondamental du stage est d'améliorer la formation théorico-pratique des étudiants dans leur carrière en Éducation Primaire, par des modalités de cours du soir. Ce modèle permet de surmonter la fragmentation épistémologique et professionnelle et d'intégrer les différentes activités, obligations et compétences des étudiants en stages dans les divers contextes.

Dans ce scénario, la revue bibliographique permettra de faire la recherche des modèles, des propositions et des conceptualisations du processus de stage professionnel d'étudiants qui exercent une activité professionnelle pendant la journée et étudient le soir. Quelles sont les expériences de stage qui permettent un niveau d'appropriation avancé? Quelle est la typologie de stage qui permet d'orienter l'action à partir de la réflexion? Quels sont les problèmes qu'affronte l'étudiant pendant cette période? Quelles implications ont ces problèmes pour les étudiants ?

2. État de l'art et discussion

La revue bibliographique réalisée dans la présente étude met en lumière le manque d'études spécifiques sur la thématique des expériences de « stages professionnels pour étudiants en cours du soir »: Ainsi notre recherche est centrée sur les expériences qui soutiennent certains modèles théoriques de stage afin de reconnaître et de décrire leurs principales caractéristiques, les processus associés ainsi que leurs points forts et leurs faiblesses. Au niveau international, le changement dans l'éducation supérieure, promu par l'incorporation au programme de Bologne, permet la substitution du modèle traditionnel d'enseignement par un modèle centré sur l'apprentissage de l'étudiant. Dans ce modèle, les moyens et matériels curriculaires jouent un rôle nouveau et un rôle-clé dans la construction de connaissances de haut niveau, dans les processus d'autorégulation et d'autonomie des étudiants ainsi que dans l'apprentissage (Zabalza, 2004). De plus ce modèle favorise l'enrichissement de la préparation professionnelle des étudiants en renforçant les articulations théorie-pratique, ce qui permet de confirmer les champs professionnels consolidés et de créer des espaces émergents dans différentes institutions éducatives et sociales. Cela entraîne un dynamisme de l'éducation et de la formation pour les enseignants et leur épanouissement professionnel dans d'autres contextes, qui ne sont pas liés spécifiquement à l'éducation scolaire formelle. C'est pour cette raison que dans le processus de formation, le développement de stages est un axe structurant des contenus et des instruments essentiels de professionnalisation dans les nouveaux modèles d'obtention du diplôme.

Les études sur le modèle de stage professionnel finlandais et son design de l'axe programmatique des stages montrent que plus les niveaux de formation et d'études sont élevés plus les contenus des formations sont incorporés dans les stages, quand ces études se centrent sur les aspects didactiques de l'enseignement ou sur le fonctionnement de l'école. Mais ces études montrent aussi qu'il existe des stages qui se réalisent dans des institutions spécialisées ou dans des écoles rurales avec plusieurs niveaux d'enseignement. Les étudiants ont ainsi la liberté de choisir où et dans quels types d'institutions ils veulent réaliser leurs stages. Toutefois avant ce choix, l'étudiant élabore un plan de stage articulé par des objectifs liés à son propre développement professionnel. Au long du stage il prend la responsabilité du travail de l'enseignant, durant une classe complète l'espace d'une période.

Dans les universités finlandaises les contenus abordés dans les processus de stage pendant la formation de l'enseignant portent sur les tâches de l'enseignant de manière diversifiée. Sept grandes thématiques peuvent être identifiées :

- Le processus de l'enseignement et l'apprentissage
- La didactique des disciplines
- L'administration scolaire
- L'évaluation des élèves
- L'éthique de l'enseignant
- La planification de l'enseignement

Quelques thématiques sont absentes comme les liens entre l'ambiance de travail et les familles, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, la prise en compte de la société ou le contexte de l'école, etc. De plus, dans le rapport qui établit les objectifs généraux de chaque stage ces derniers devraient être mieux définis afin de pouvoir évaluer leur accomplissement.

Les principales améliorations pourraient être les suivantes :

- les stages devraient prendre en compte plus de liberté de choix : le lieu où se réalise le stage, et le contenu de celui-ci en fonction des habiletés et des expériences précédentes de l'étudiant ;
- les objectifs du stage devraient être fixés par les étudiants et les enseignants, de façon conjointe ;
- la quantité de travail de chaque stage devrait être uniforme pour tous les étudiants ;
- en général, les stages devraient donner une image réaliste du travail enseignant et devraient garantir que tous les étudiants reçoivent des orientations suffisantes.

Pendant les stages, les étudiants appréhendent les scénarios professionnels réels qui s'approcheront des conditions de travail dans lesquelles ils devront mener à bien leurs activités professionnelles et accéder à de nouveaux référents à partir desquels ils pourront codifier les contenus théoriques de leur formation.

D'autres auteurs, comme López et Romero (2010), considèrent le stage comme un espace idéal dans l'exercice de la réflexion car il permet : d'enquêter et d'analyser les conditions du contexte où se déroule l'activité professionnelle ; de reformuler les connaissances, les croyances, les idées et les conceptions antérieures sur les processus éducatifs et de les intégrer dans une nouvelle structure cognitive ; d'élaborer des stratégies proches de la vie professionnelle appropriées à la réalité vécue et de construire des connaissances professionnelles.

En outre, il est concevable que le stage n'est pas seulement une occasion de relier la théorie à la pratique mais qu'il rende aussi possible, par le développement d'activités relationnelles dans des contextes et des conditions réelles, le début de la socialisation professionnelle (Lopez et Hinojosa, 2008).

Dans le modèle éducatif, les stages doivent intégrer des objectifs clairs, avec des rôles définis, centrés sur les élèves, avec des activités cohérentes et un système d'évaluation continue qui puisse contribuer à l'optimisation constante du modèle, ainsi qu'à l'amélioration de sa qualité et de sa compétitivité.

La revue bibliographique montre que les stages professionnels sont l'un des éléments principaux des processus de formation des étudiants. Certains auteurs proposent diverses approches pour leur analyse (Oser et Baeriswyl, 2001), élaborant une analogie des chorégraphies qu'ils désignent par apprentissage au travers de l'expérience, comme modèle pour la conception et la mise en place des stages. Dans cette phase il s'agit de faciliter l'apprentissage par une séquence qui combine l'expérience directe et la réflexion. Selon ces auteurs, la séquence des opérations que doit réaliser l'apprenti dans le cadre de ce modèle d'apprentissage est la suivante :

- anticipation sur le plan d'action à développer (penser ce qui doit être fait, observer, collaborer, participer, designer, manipuler, construire, résoudre, etc.) et les problèmes prévisibles ;
- réalisation des activités prévues dans les contextes correspondants ;
- construction de la signification de l'action accomplie à travers un échange (raconter ce qui s'est fait et pourquoi) ;
- généralisation de l'expérience par l'identification des éléments communs aux expériences de divers sujets ;
- réflexion sur les expériences similaires existantes dans la bibliographie, dans ce qui est expliqué en classe, dans les manuels scolaires, les bases de données, internet, la littérature, etc.

D'une part, Korthagen, Loughran et Russell (2006) analysent les bonnes pratiques de stage d'enseignants par le *Practicum*. Ils remarquent l'importance de construire des scénarios qui soient capables de stimuler un apprentissage profond et adapté à la situation afin de répondre aux besoins du secteur et d'établir des liens à la recherche. Ces scénarios sont alors réalisés par des formats collaboratifs afin de favoriser la résolution créative de problèmes.

De la même façon, la revue de la littérature montre des recherches en faible nombre sur les tutorats et la supervision du stage. Ceci révèle la nécessité de leur développement pour la construction d'un « champ de connaissance en lien avec les compétences qui sont requises pour cette fonction ». Le modèle d'apprentissage serait ainsi plus stimulant pour les étudiants et aurait une plus grande capacité d'impact sur leur formation.

Les systèmes de tutorat et de supervision sont aussi marginaux et hétérogènes. C'est pour cette raison qu'un modèle de stage et de son développement doit considérer un système complet de tutorat et de supervision (**Tableau 1**).

Tableau 1. Rôle et fonction de superviseur

RÔLES SUPERVISEURS	AUTEURS
Le processus formatif doit se convertir en un facteur de qualité et passer de la phase de supervision juridique et constructive ou démocratique à la phase de la supervision créative. La supervision créative met l'accent sur le développement du talent créatif de l'enseignant en centrant sa préoccupation sur la stimulation et la promotion des potentialités des éducateurs tout en contrôlant et en évaluant l'activité éducative.	Caseiro (2007)
Le processus qui permet à une personne expérimentée (tuteur) de conseiller et d'aider l'élève stagiaire à son développement personnel et professionnel repose sur un investissement, en temps, en énergie et en connaissances.	García Jiménez (2006)
Proposition d'activités attachées aux fonctions des tuteurs universitaires : <ul style="list-style-type: none"> • Éclaircit les objectifs et les contenus du <i>Practicum</i> • Prépare au préalable l'incorporation des étudiants • Visite au préalable l'incorporation des étudiants • Contacte périodiquement les tuteurs • Visite les étudiants pendant le stage • Favorise des alternatives d'amélioration • Incorpore l'exposé du tuteur du centre 	Hevia (2012)

Source : Flores (2013).

L'expérience vécue dans les champs pédagogiques, aussi riche et stimulante qu'elle soit, peut ne pas être utile si elle n'est pas accompagnée d'un suivi et d'une supervision qui oriente la réflexion, qui aide à dépasser les composants émotionnels de l'expérience.

Certains auteurs analysent le rôle du tuteur ou du superviseur de stage (Zabalza et Cid, 1998) comme une personne expérimentée fournissant la guidance et l'appui nécessaire pour que l'apprentissage et l'insertion professionnelle soient les plus enrichissants possibles. De même Ehrich, Tennent et Hansford (2002), en le définissant comme « une personne qui cherche à établir une relation avec l'élève avec pour objectif de l'aider dans son développement et sa promotion professionnelle. »

Le tuteur doit orienter les étudiants vers différentes dimensions présentes dans leur travail et les aider à chercher les connexions invisibles entre la théorie et la pratique. C'est donc un espace privilégié pour analyser la connaissance acquise pendant l'enseignement, ainsi que le contexte de l'enseignement : la réflexion sur le quoi et le comment ; sur le comment et qui

construit, systématise et diffuse l'enseignement à partir du stage, et en définitive, quelles orientations seraient pertinentes pour les processus d'apprentissage de compétences et d'habiletés sociales d'un futur maître d'école.

Concernant ce dernier point (Hastings, 2004) dévoile que les émotions sont fondamentales pendant le processus de stage ; il s'agit de moments cruciaux durant lesquels la formation universitaire peut avoir une incidence sur la dimension personnelle. En étant immergés dans des situations réelles, les étudiants doivent faire attention aux demandes des autres, aux règles de travail et aux exigences du contexte de stage. Ceci suppose pour l'étudiant un type d'implication personnelle beaucoup plus profonde et polyvalente que le simple fait de fournir des explications en classe. En référence à cette classification, le modèle de stage doit être intégrateur et sa conception doit avoir une connexion permanente avec le monde du travail. En premier lieu, il doit s'appuyer sur des connaissances académiques issues de la recherche formelle et des connaissances expérimentales issues du stage. En deuxième lieu, dans la complexité de l'apprentissage et de l'enseignement pendant le processus de stage, les futurs professionnels doivent affronter le défi de l'harmonisation de leurs préconceptions, de la connaissance acquise durant le programme formatif et de la connaissance pratique et répondre aux exigences des situations d'enseignement dans lesquelles ils sont immergés.

La revue de littérature réalisée sur la conceptualisation du processus de stage durant la formation initiale de l'enseignant révèle une série de dénominations pour désigner ce processus : stage professionnel, stage d'enseignant, stage pédagogique, stage de travail, pratique, résidence d'enseignant et *Practicum* ; chacune d'entre elles a pour objectif fondamental de rapprocher, d'articuler et de connecter l'étudiant avec des scénarios et des champs pédagogiques qui permettent aux étudiants de pédagogie de connecter la théorie et la pratique. Le besoin de créer des espaces et des instances, pour que les étudiants puissent expérimenter et vivre cette expérience de praxis dans le milieu éducatif, exige d'établir des relations permanentes avec les scénarios d'action où les stages ont lieu.

De même, le besoin d'articuler la planification avec l'évaluation et la recherche comme un tout dialectique qui entre en harmonie avec le stage à l'école permettrait d'améliorer la qualité des apprentissages dans le travail en classe. Finalement, l'enseignant doit générer des changements d'attitude chez les élèves, de façon à valoriser dans toutes leurs dimensions les savoirs et les connaissances appris comme un aspect fondamental de la vie.

Les fonctions et les stages devraient être orientés afin de :

- Faciliter la mobilité des étudiants dans des scénarios multiples et dans l'intégration de groupes qui présentent une grande diversité.
- Sélectionner des lieux qui permettent aux étudiants d'étendre leur cercle de relations aux autres afin qu'ils prennent conscience de la pertinence de leur profession.
- Aller en profondeur dans le développement de la créativité et dans le sens esthétique de la profession.
- Accepter la culture du maître sans la sous-estimer et l'analyser de façon critique.
- Appréhender les actions des stages comme holistiques et intégratrices des activités curriculaires du plan d'études.
- Assurer un changement conceptuel significatif si un processus réflexif est stimulé.

D'autres auteurs élaborent une proposition théorique autour du rôle et de la fonction des professeurs qui collaborent au Centre de stages (**Tableau 2**). Le processus de stages est

envisagé comme une opportunité à partir de laquelle les étudiants ont la possibilité d'incorporer leurs connaissances à la pratique professionnelle, d'exercer leurs habiletés, d'acquérir et de mettre en pratique les compétences professionnelles, de réfléchir à leur propre action et, par conséquent, à leur profession, etc.

Tableau 2. Rôle et fonction du professeur collaborateur

RÔLES SUPERVISEURS	AUTEURS
Il doit faire la promotion d'une ambiance et d'une culture de collaboration entre les membres des institutions impliquées. Trois acteurs sont essentiels : les propres étudiants, les tuteurs du centre/institut de stages et le professeur en chef de la faculté. Il doit faire l'interaction et la convergence vers un même objectif.	Puig (2006)
Le tuteur d'un centre de stages : c'est la première image du monde professionnel qui reçoit l'étudiant, constituant ainsi une référence éducative très puissante et efficace et qui joue un rôle fondamental dans la formation des étudiants.	Puig (2006)
Besoin d'établir de meilleures structures de communication entre les professionnels tuteurs de l'université avec les tuteurs du centre/institut qui appartiennent à des contextes variés (milieux éducatifs normés, milieux sociaux, du travail, sanitaires, etc., ainsi que des tuteurs de différents niveaux).	Hevia et González (2007) Hevia (2009)
Les tuteurs doivent faciliter l'accès aux ressources de l'institution pour réaliser le plan de travail et les tuteurs des centres doivent fournir des matériels et des ressources nécessaires à la réalisation des activités durant leur séjour au centre.	Hevia (2012)

Source : Flores (2013).

Hascher *et al.* (2004) insistent sur l'importance des contextes de stage dans le processus d'apprentissage. Ce n'est que lorsque la stabilité et le progressif enrichissement des dispositifs et des ressources mis à la disposition du *Practicum* sont importants que la formalisation se fait plus systématiquement dans les protocoles de collaboration inter-institutions.

Tout au long des énoncés révisés, on constate que le processus de stage a traditionnellement été organisé autour de deux périodes ; en premier lieu, un stage orienté vers l'observation afin d'établir un contact et d'obtenir de l'information des Centres de stages (dans ce cas l'activité essentielle est d'observer la pratique de l'enseignement dans des situations réelles, ce qui permet à l'étudiant en stage de décrire des épisodes et d'utiliser ces références empiriques accumulées au long de la période de stage, pour l'élaboration de connaissances professionnelles) ; et ensuite, une période spécialisée de stages, durant laquelle se posent les problématiques sur « l'organisation et la gestion d'institutions éducatives », de « conseils curriculaires dans les disciplines curriculaires primaires » et d'« intervention éducative et sociale ».

En outre, Korthagen, Loughran et Russell (2006) analysent les bonnes pratiques de formation d'enseignement à travers le *Practicum* ; ils soulignent l'importance des scénarios de stages capables de stimuler des apprentissages profonds et adaptés à la situation, en répondant aux besoins du secteur, en lien avec la recherche réalisée sous des formats collaboratifs, en impliquant la résolution créative de problèmes. De plus la revue de littérature montre une recherche faible et limitée du tutorat ou de la supervision des stages. Ceci dévoile un besoin de développement pour la construction d'un « champ de connaissance en relation aux compétences impliquées dans cette fonction » et qui considère un modèle d'apprentissage plus stimulant pour les étudiants avec une meilleure capacité d'impact dans leur formation.

Dans le cas des étudiants en modalité de cours du soir, l'appropriation de la théorie à travers la pratique est rendue difficile ; ceci est lié au besoin de redéfinir les objectifs des stages,

comme des références de base pour le développement de la structure cognitive du sujet qui apprend et de la structure des disciplines. Cette appropriation doit orienter l'action pédagogique des stages professionnels en relation avec des critères d'évaluation qui permettent la mise en valeur du progrès des étudiants tout au long de cette période. Or cette évaluation est difficile pour ces étudiants en cours du soir de par les caractéristiques de leur stage (par exemple leur durée du stage, de un à trois mois) et la diversité des contextes.

3. Méthodologie

Notre projet a un regard qualitatif car il vise à apprendre des expériences et des points de vue des individus, valorisant les processus et générant des théories fondamentales dans les perspectives des participants Hernández Sampieri *et al.* (2006), avec un design de recherche-action, développé par Kurt Lewin dans les années 1940, orienté vers la justice sociale, la collecte des antécédents sur des problématiques précises dans le but de les améliorer. Dans une première étape, nous avons réalisé une analyse documentaire en relation avec les modèles de stage, les rôles et les fonctions des professeurs superviseurs et collaborateurs. Par ailleurs, ont été réalisés des focus groups pour des étudiants de la carrière de pédagogie en Éducation primaire générale et des superviseurs de stage I (premier cycle) et de stage II (second cycle) qui suivent le même cursus. Les construits utilisés dans le focus group, permettent de retrouver de façon idéale les intérêts des étudiants et des superviseurs. Il s'agit de la perception et de l'importance des modalités de stage professionnel en cours du soir, du temps y dédié, des contenus et des méthodologies utilisés durant le processus, de l'état de l'art, des compétences des étudiants pour affronter les stages professionnels, du degré de satisfaction et de difficultés rencontrées durant le développement de ceux-ci. Pour l'étude des informations collectées lors des focus groups et des interviews, a été utilisé le logiciel d'analyse quantitative Atlas-ti 6.2 qui me permet de construire des catégories et des codes pour l'analyse. L'échantillon a été obtenu à partir des bases de données des étudiants qui réalisent leur stage professionnel : (I) 26 étudiants et stages professionnel (II) 5 étudiants en modalité cours du soir qui réalisent leur stage professionnel pendant la première année en 2012. Pour l'analyse des données le logiciel d'analyse qualitative, nous avons utilisé l'Atlas-ti. The Qualitative Data Analysis & Research Software. V 7. De plus, deux coordinatrices de stage de deux universités chiliennes ont été interviewées en profondeur ; cette tâche s'est déroulée dans le contexte d'universités qui n'ont pas été accréditées par le Ministère de l'Éducation durant l'année 2012 principalement à cause de la qualité de la formation impartie ; ceci rendit difficile l'obtention d'information.

4. Résultats

À partir des données analysées au cours de cette recherche, y émergent cinq dimensions : la structure académique et temporelle, le profil de l'étudiant, le contexte ou centre de stage, les superviseurs de stage (**Tableau 7**) :

Tableau 7. Dimensions de Stage Pédagogique en Éducation de Base

Structure académique temporelle	Profil des étudiants en formation	Contexte du centre de stage	Tuteurs
<ul style="list-style-type: none"> • Stages au début de cursus • Conditions de stage • Expérience pratique, professionnel et intensive 	<ul style="list-style-type: none"> • Faiblesse et attentes des étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience • Points forts • Faiblesses 	<ul style="list-style-type: none"> • Expérience • Profil

Est présentée ci-dessous l'analyse des interviews réalisées auprès de deux coordinatrices de stage de deux universités en mode cours du soir.

4.1. Dimension structure académique et temporelle

Dans cette dimension il y a cinq catégories qui émergent des données analysées : structure et design du cursus ; conditions pour les stages ; stages au début de cursus ; expériences en stages et expériences de stage intensif.

Catégorie 1: Structure et design du cursus

« [...] Il manque des cours qui puissent véritablement nous apprendre à être de bons enseignants, un cours d'intégration scolaire car maintenant l'intégration est un fait dans le niveau éducatif, un cours de langage oral, résolution de conflits, de didactique, car nous avons besoin de plus de didactique, ce que nous avons est très élémentaire. J'ai une mention en mathématique, et j'espérais une didactique en maths où on nous apprend, que sais-je, si par exemple un enfant n'apprend pas d'une manière, que je puisse avoir plus de méthodes, plus de stratégies où je puisse puiser, mais on ne nous en apprend pas. » (S1. P3)

« [...] Nous, par exemple, comme nous savons que le cursus n'a pas de stages au début, notre première expérience a été dans un cours de savoir pédagogique, que nous avons eu à aller regarder une des classes, et nous avons dû y aller pendant à peu près trois semaines. Cette expérience nous a beaucoup servi, puisque c'est notre première approche à une salle de classes et nous avons pu voir la façon dont la maîtresse se débrouillait, nous avons pu voir ce que faisait la maîtresse, l'assistante, l'étudiante stagiaire, et cela nous a posé une série de questionnements, car au fond cela nous permet de poser la question sur le rôle de la stagiaire : se promener tout le temps dans la salle? Parce qu'au fond c'est cela qu'elle faisait, se promener. Nous avons envie de nous lever et de faire quelque chose, mais nous ne pouvions pas, car nous étions en train d'observer, mais si nous sentions que cela est très enrichissant pour nous, nous sommes sorties très contentes d'y aller observer. » (S1. 02)

On perçoit une opinion des étudiants, selon laquelle les stages doivent se poser comme un axe tout le long de la carrière dans un processus d'apprentissage et de travail systématique, progressif, cumulatif, de compétences, dirigé vers la réussite du professionnel de l'enseignement capable de s'identifier pleinement avec ses fonctions.

Catégorie 2. Conditions du stage

« [...] Je sens que c'est que... bon en trois mois, mais seulement si nous pouvons nous centrer sur le stage et les projets. » (S4. P5)

« [...] Et l'autre chose que nous croyons importante est de voir comment nous percevons l'école en tant qu'étudiants stagiaires. » (S2. P8)

Catégorie 3. Stages au début des cursus

« [...] C'est important que l'on ait ce rapprochement au début du cursus, et non pas au milieu ni à la fin et tu te vois confronté à une salle quand tu dois faire le stage, car il y en a beaucoup qui se voient face à cette situation : stage professionnel. De cette façon, ma première réalité et mon premier contact avec une classe, avec un professeur, avec un système éducatif que je ne connais pas du tout... » (S2. P3)

« [...] Dès la première année ils devraient faire le lien entre le stage et la théorie, de même qu'avec les cours théoriques, incorporer le stage, c'est ce que nous allons faire et nous devons savoir si nous voulons le faire ou pas, si c'est vraiment ce que t'as envie de faire, ou si t'as envie, ou si t'as l'énergie et la vocation pour le faire. » (S5. P4)

Catégorie 4. Expérience stage professionnel

Il s'agit de l'une des fonctions primordiales des stages professionnels chaque fois que l'on fait une mention aux activités de ces étudiants. Les difficultés sont implicites ou explicitement

référées à l'organisation et à la gestion en tant que causes plus significatives. Même quand il y a une diversité d'arguments qui se réfèrent à cette dimension, la question réside dans le degré d'incidence sur le rendement des étudiants.

« [...] *Le fait d'être un homme qui fait son stage en éducation scolaire est complexe pour moi, je ne pouvais pas prendre les enfants dans mes bras, car cela était mal vu, et car il y avait un règlement interne qui nous limite. Le premier choc a été celui-là, comment démontrer aux enfants que je suis avec eux, mais sans trop les prendre dans mes bras, alors le sujet de la vocation, comme les tâches d'enseignant en tant que telles et que je n'avais pas la conduite du groupe et que les professeurs me demandaient d'être dans la salle de classes, et les enfants avaient besoin de cela, car ils sont habitués à eux et sont habitués à ce système, alors je dis bon, l'université m'a préparé pour faire quoi? Je sens que j'ai beaucoup de contenus mais qui ne m'ont pas servi grand-chose, dans un sens cela parle beaucoup du processus de stage, ni un mois ni trois mois... c'est un processus, je sens que le stage au début du cursus en tant qu'exercice d'observation, je peux être jusqu'à la moitié, faire une intervention réelle pour faire le cours, pour travailler avec les professeurs de façon conjointe, il se peut que je fasse le stage en un mois intensif, mais en tant que processus final, peut-être ça ne marchera pas maintenant, on arrive au stage de fin d'études sans rien à faire dans la classe. » (S5.p9)*

« [...] *bien sûr, je crois qu'il manque cela, le fait de pouvoir choisir, c'est toujours bon d'avoir un peu de liberté, par rapport à l'expérience personnelle, j'insiste sur le fait que, le bon est que je me suis rendu compte de mes défauts, de mes erreurs, je me suis rendu compte de mes qualités, des gens qui sont là, j'ai beaucoup réfléchi sur le métier enseignant et je sens que, bon, j'ai beaucoup faibli sur quelque chose sur laquelle je n'aurais dû avoir aucun doute, sur ce que je veux faire, la vocation professionnelle, je me suis beaucoup questionné sur le fait de vouloir suivre cette vocation, car je sens que je ne suis pas préparé et que dans ma carrière universitaire je n'ai pas reçu de bons outils. J'arrive bien à l'école, heureux et je m'en vais vaincu et je me demande pourquoi et d'autres fois je me sens bien, que j'y suis arrivé, mais je n'ai pas réussi à atteindre un niveau moyen et me dire, bien, je n'ai pas de lacunes, mais je peux toujours m'améliorer. » (S8. P2)*

« [...] *Car nous, l'éducation nous la vivons et nous en parlons sur la base de l'amour, et tu as une vocation à 100%, car pour nous, il s'agit d'un enchantement, l'éducation, c'est-à-dire le fait d'enseigner, de transmettre sur la base de l'amour aux enfants, aux jeunes : c'est cela ce qui va t'enrichir, le processus de stage est très difficile, car nous nous voyons confrontés à un système qui n'est pas avec nous et qui ne va pas avec nous car je crois que nous tous, qui sommes ici, nous avons une vision différente, et plutôt que d'être insérés dans le système, nous voulons construire, collaborer, améliorer l'éducation, et nous nous trouvons avec tellement de limites qu'à la fin c'est ce qui nous produit cette sensation de défaite intérieure et nous devons être capables de l'améliorer, je me suis vue confrontée à des classes et à des profs directeurs excellents et tout ce tu veux, je me suis vue confrontée à faire des cours sans pouvoir me afférer à quelque chose, qu'est-ce que je suis supposée de faire? » (S3. P2)*

Catégorie 5. Expérience stages intensifs

« [...] *Oui, il s'agit de quelque chose dont nous avons parlé. J'ai le stage de trois mois, parfois je raconte donc mes expériences avec les enfants, qu'aujourd'hui Juanito a fait ceci, que Pedrito a fait cela, que j'ai appris ceci et cela et que les filles me regardent comme en disant: "Zut, moi je n'ai pas cet enrichissement avec mon stage, car je ne suis pas comme toi aussi longtemps dans la salle. Alors comme j'y suis trois jours la semaine de 8h à 13h, je peux voir la récré, les classes et des choses que les filles ne peuvent pas peut-être apprécier comme je peux le faire. Alors, je pense que ce n'est pas drôle pour elles qu'elles ne puissent pas avoir le même niveau d'enrichissement que moi. » (S8. P5)*

Dans la dimension académique et temporelle on peut conclure qu'il faut y incorporer des activités curriculaires qui abordent les besoins éducatifs spéciaux, l'oral, la recherche, la

résolution de conflits, la didactique et les thématiques du genre. Celles-ci permettraient aux étudiants de renforcer leur exercice professionnel et de répondre aux problématiques émergentes dans les écoles où ils réalisent leur stage. Il s'agit donc de réviser les activités curriculaires et d'analyser leur contribution au profil de ressortissants et à leur exercice professionnel.

Un autre aspect, mentionné par les étudiants, porte sur la charge académique : le stage professionnel, le séminaire de grade et les activités curriculaires devraient se réaliser sans autres cours, pour qu'ils puissent s'y consacrer exclusivement. La charge de travail à la fin du processus de formation semble trop lourde compte tenu de la mention qu'il faut obtenir et des ateliers *Inicia*.

En ce qui concerne les centres de stages, ceux-ci doivent établir un meilleur lien avec l'université et doivent être sélectionnés afin qu'ils reçoivent les étudiants dans un travail coordonné.

4.2. Dimension profil des étudiants

Cette dimension est conformationnée par trois catégories: Faiblesses des stagiaires ; Expectatives des stages et Exercice des étudiants.

Catégorie 1. Faiblesses des étudiants

«[...] C'est que lors des stages nous nous rendons compte réellement des lacunes que nous avons car lors de stages, nous ne savons pas comment agir en classe, si nous n'avons pas les compétences nécessaires, comme je l'ai éprouvé quand j'étais devant les élèves sans avoir les compétences, c'est-à-dire, qu'est-ce que tu peux faire face à cela, je n'ai pas de capacités. J'étais devant une classe de 10 enfants, il y avait des enfants qui ne savaient ni lire ni écrire, je crois que je ne suis pas suffisamment préparée pour être là, il serait idéal de faire une maîtrise en didactique après, car c'est ce que devrais faire pour pouvoir avoir plus de compétences, mais je crois que l'université devrait faire plus dans ce domaine. » (S.3. P4)

Catégorie 2. Expectatives pratiques

Les expectatives montrent le rôle crucial des stages dans la formation des futurs enseignants. On peut supposer qu'à travers le travail avec les expectatives, on peut rendre plus puissante la confiance en soi des étudiants pour assumer les qualités de la profession enseignante et contrecarrer positivement les pressions socioculturelles auxquelles ils sont exposés.

« [...] les superviseurs veulent que tu changes toute la vision du professeur traditionnel qui enseigne depuis 30 ans, le professeur te dit "mais essayez de modifier", vraiment, comment? C'est-à-dire comment je fais pour changer la vision d'un prof traditionaliste. Tu ne peux pas... tout d'abord ce ne sont pas vraiment mes élèves, je ne suis pas leur professeur titulaire, je me donne en entier, mais si à un moment donné il y a un enfant qui dit non, je ne sais pas si c'est un dommage que l'on fait aux enfants quand on fait son stage. Je suis à vrai dire dans ce processus, car j'ai commencé par leur dire que je ne continuerais pas à être leur prof le semestre prochain, ils pensent que je vais être tout le temps avec eux, car bien sûr, ils voient en toi que tu es une bonne addition, une aide, que tu vas t'occuper de leur apprentissage, mais le professeur va continuer avec sa routine, je ne peux pas changer sa méthodologie, je peux avoir des stratégies diverses, peut-être si bonnes ou si mauvaises que les siennes, mais je ne peux pas les modifier. Quand j'aurai mon propre cours et quand je serai prof... diplômée... (que sais-je ?), pour travailler avec des enfants, parfait, je pourrais incorporer et faire des merveilles, mais dans le cadre d'un stage je crois que ce n'est pas le cas. » (S1. P4)

Catégorie 3. Performance des étudiants

« [...] Je suis très contente de la performance des étudiants et en réalité toutes les profs font une aussi bonne évaluation des filles. » (P8.p3)

Il faut que les habiletés sociales et la conduite de groupe soient renforcées, de même que les responsabilités et les activités que les étudiants assument doivent augmenter en complexité pour développer les compétences et la performance autonome à la fin de leur processus de formation.

En plus, une vision intégratrice est requise pour que les différentes zones du cursus permettent, d'une part, une application adéquate des contenus et d'autre part, d'enrichir la théorie après l'avoir contrastée avec la réalité au travers des processus de réflexion et de recherche pour pouvoir ainsi affronter les défis dans la salle de classe et de proposer des solutions aux problématiques qu'ils vivent dans leur stages et qu'ils iront retrouver dans leur futur professionnel.

4.3. Dimension Méthodologique

Cette dimension est conformée par une seule catégorie : celle de l'évaluation. La tendance actuelle indique que l'évaluation doit être un processus permanent, à la lumière des théories de la connaissance, qui rend possible l'accompagnement et l'intervention dans ce processus.

L'évaluation se traduit ainsi par un processus constant de recherche qui vise à la transformation de l'enseignement.

Catégorie 1. Évaluation

« [...] j'ai eu l'occasion d'avoir une très belle expérience, une stagiaire qui n'était pas du tout d'accord avec la manière dont je l'ai évaluée... elle ne l'a pas dit ouvertement, mais je me suis rendu compte qu'elle était très fâchée avec moi. Aujourd'hui j'ai dû aller la voir et je lui ai dit: "tu te rends compte comment tu as tout réussi à partir de rien?" C'est-à-dire, je voyais qu'elle a du potentiel, et elle s'est dite tout enragée : " bon, faisons quelque chose pour qu'elle voie que je suis bonne ", une chose très jolie, très belle, alors je me suis dit : " et voilà ". Des filles avec du potentiel, des filles avec de la force qui pourraient peut-être être ici. Mais les filles les plus faibles ne sont peut-être pas tellement préparées avec ce qui leur est demandé. » (P2.p4)

4.3. Dimension contexte

Catégorie 1. Expériences dans les Centres de Stages

« [...] Je sens que les centres de stages ne peuvent pas être intervenus, mais je sens qu'il doit peut-être y avoir plus de contact entre l'université et le centre. Si nous avons quelques étudiants et nous avons une autre façon d'établir des relations... quant à mon professeur à superviser, personne ne l'a pris en compte, j'étais la seule qui était attentive à ses besoins. » (S5. P8)

Catégorie 2. Expérience en tant que superviseur

« [...] Bon j'ai très peu de filles à ma charge, c'est quand même bien... j'ai pu travailler normalement avec elles, elles sont très bien, bien organisées et très respectueuses pour recevoir tous les commentaires que je peux leur faire, il y a eu des occasions où elles n'ont pas été d'accord, mais elles le disent avec beaucoup de respect et de professionnalisme et cela m'a beaucoup plu dans les conversations que nous avons eues. Bonne observation, j'ai vu le deuxième stage de l'une de mes étudiantes, très bien, j'ai beaucoup aimé. Aussi une autre fille qui fait son 2^e stage, elle a beaucoup aimé, elle a beaucoup appris et c'est la différence entre stage I et II, et ça se voit, elle se sent plus mûre. Il y a une autre relation et en plus elles ont été très responsables. Très bien, très organisées. Si elles ont un problème ou si elles sont un peu en retard, elles te le disent ou elles appellent. J'ai beaucoup aimé l'équipe, c'est super. Très bon. » (P5.p5)

« [...] Je crois que parmi les professeurs superviseurs il y a un peu de tout, je peux déclarer que j'ai eu de la chance avec ceux qui m'ont supervisé, qui ont été attentives à mes besoins. Je peux les contacter par téléphone, par courriel, et elles répondent, elles sont là, mais j'ai quelques camarades pour qui ce n'a pas été le cas, avec des superviseurs qui ne les reçoivent qu'un jour spécifique, et pendant ce temps, elles te disent. " On ne me paye que pour aller vous voir un seul jour, et c'est à ce moment-là que vous pouvez me poser vos questions " et d'une part, on dit qu'oui, qu'elles ont raison, mais il y a des écoles qui sont très proches, elles pourraient y aller et faire un tour à pied. » (S4.p9)

On y détecte le besoin des étudiants de regarder les bonnes pratiques en pédagogie et de garder un contact permanent avec les professeurs collaborateurs et les superviseurs, de renforcer les contacts entre l'université et l'école et enfin de donner les possibilités de connaître et d'appliquer de nouvelles tendances éducatives et les théories émergentes.

Par ailleurs, il faut que l'équipe de superviseurs soit une équipe collégiale, bien préparée, mais également bien rémunérée en accord avec le niveau de responsabilité qu'ils ont dans le projet de l'université.

5. Discussion des résultats

À partir des discours, nous pouvons visualiser différents modèles de stages au sein des universités analysées et les données sur les stages professionnels des étudiants de pédagogie des cours du soir. L'un des modèles est celui qui est réalisé en trois moments de la formation professionnelle des étudiants :

- Le mode de stage en trois moments de la formation professionnelle des étudiants, stage initial, intermédiaire et professionnel. Ce modèle de stages se centre sur la qualité et sur les besoins des étudiants par le suivi qui est réalisé et sur l'organisation qui les appuie. Le processus de stage pendant la première année poursuit l'objectif de réaffirmer la vocation professionnelle des étudiants, son point fort étant l'appui permanent des enseignants-superviseurs.
- En ce qui concerne l'organisation et la coordination, il s'agit d'aspects-clé pour que les superviseurs remplissent leurs fonctions pendant leur horaire de travail et puissent participer aux réunions hebdomadaires qui permettent d'aborder les problématiques et les contingences des étudiants stagiaires. En ce qui concerne leur profil professionnel, ils doivent avoir de l'expérience dans le domaine de la supervision. En plus de cela, il est important de socialiser les étudiants parce que le rôle du superviseur ou du tuteur est celui d'un facilitateur de leur apprentissage.
- Par rapport aux perceptions des étudiants, les pratiques des superviseurs et des coordinateurs de stages professionnels en modalité de cours du soir et plus largement la structure académique et temporelle sont susceptibles d'être améliorées. La carrière de pédagogie en Éducation de Base devrait souscrire un modèle de stage intégrateur et pour cela elle doit compter sur un modèle de stage initial, un stage au début du cours, et un stage avec un fort soutien théorique.

Rodríguez López (1995) lors d'une recherche sur la formation des enseignants et des stages d'enseignement a étudié les perceptions des étudiants dans les périodes de stages. Il montre que ce sont les dimensions personnelles, curriculaires et institutionnelles qui sont des éléments essentiels de ce processus bien que les étudiants n'en aient pas conscience car ils n'ont pas accès aux supports techniques sur les stages.

- Les difficultés implicitement ou explicitement liées à l'organisation et à la gestion sont plus significatives. Même quand il y a une diversité d'arguments qui se réfèrent à cette dimension, la question porte sur la véritable incidence sur la performance postérieure des étudiants.
- Au sein de la dimension de structure académique et temporelle, on doit incorporer dans le plan d'études des activités curriculaires portant sur les besoins éducatifs spéciaux, l'oral, la recherche, la résolution de conflits, la didactique et les thématiques de genre. Ceci permet à l'étudiant de renforcer sa performance professionnelle, de répondre aux problématiques émergentes dans les écoles où ils réalisent leur stage, de réviser les activités curriculaires et d'analyser quel est leur contribution au profil des diplômés et à leur performance professionnelle.
- À leur tour, les Centres de stages doivent favoriser les liens et la communication avec l'université ; de plus ils doivent être sélectionnés afin qu'ils reçoivent les étudiants de façon coordonnée.
- Les stages doivent être faits au début du cursus afin d'avoir un rapprochement réel avec l'école et de confronter la vocation professionnelle de façon permanente durant la formation, pour ainsi permettre de faire le lien entre théorie et pratique. Par ailleurs, le rôle des étudiants en stage doit être clarifié à chacune de ces étapes, en adoptant un axe de stage progressif.

Ce rapprochement doit permettre aux étudiants, dès les premières années d'études, de connaître la culture scolaire et organisationnelle dans des scénarios réels. En plus, il doit être focalisé sur le processus, car un étudiant apprend à être éducateur à travers différentes activités curriculaires qui lui permettent de construire des connaissances et de développer leurs capacités.

Conclusion

Les interprétations des étudiants sur les activités des superviseurs et des professeurs collaborateurs concernés par l'expérience pratique des étudiants en modalité du cours du soir s'analysent par leur incidence sur leur formation du raisonnement pédagogique. Ainsi il faut revoir les fondements théoriques et stratégiques produits durant le processus de *redesign* curriculaire du profil des diplômés des étudiants de Pédagogie en Éducation Générale de Base des cours du soir. Ces cours devraient rendre compte de l'évolution dans le système de stages progressifs et dans les cours théorico-pratiques depuis la première année, jusqu'à l'obtention du diplôme. Il faut également l'actualisation du plan d'études afin d'assurer sa cohérence avec les besoins qui émanent du monde du travail et avec les avancées significatives dans le secteur de l'éducation scolaire. Ces dernières contraignent au maintien des lignes disciplinaires dans un contexte éducatif changeant ou complexe afin de diminuer, progressivement, la brèche qui existe entre la formation fournie et les critères de qualité nationaux et internationaux. Finalement, l'expérience vécue dans les champs pédagogiques, aussi riche et stimulante qu'elle soit, risque de n'aboutir à rien si elle n'est pas accompagnée d'un soutien et d'une supervision adéquate pour orienter la réflexion afin que les étudiants puissent analyser les fruits de leur expérience au-delà de composants émotionnels.

Références bibliographiques

- CASEIRO, M. *Supervisão Pedagógica*, Funchal. p. 26, 2007.
- CNED. *Evolución matrícula total en el periodo 2005-2012*, Consejo Nacional de Educación. Noviembre, 2012.
- DOMÍNGUEZ, M. *et al.* Procesos de acreditación de pedagogías: un estudio del quehacer de las agencias, *Calidad de la Educación*, n° 36, 2012.
- EHRICH, L., TENNENT, L. et HANSFORD, B. A Review of Mentoring in Education: Some Lessons for Nursing, *Contemporary Nurse*, 12(3), 2012, pp. 253-264.
- FEIMAN-NEMSER, S., BUCHMANN, M. et BALL, D. Constructing knowledge about teaching: research in progress on beginning elementary teachers, *AERA*, San Francisco, 1986.
- FLORES, R. *Modelo de intervención práctica profesional estudiantes de modalidad vespertina*, Programa Pedagogía en educación Básica, UCSH, 2013
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. Prácticas externas, M. De Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza editorial, 2006, pp. 103-127.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*, Paidós, Barcelona, 1990, pp. 171-178.
- HASTINGS, R. P., HORNE, S. et MITCHELL, G. Burnout in direct care staff in intellectual disability services: a factor analytic study of the Maslach Burnout Inventory, *Journal of Intellectual Disability Research*, 48 (3), 2004, pp. 268-273.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. *et al.* *Metodología de la investigación*, Cuarta edición, México, Mc Graw Hill, 2006.
- HEVIA, I. El Practicum de los estudios universitarios de pedagogía: visión y aportaciones de los tutores, *Revista Iberoamericana de educación*, n° 59, 2012.
- HEVIA, I. *El Practicum en los estudios de pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio Empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado tutores y profesorado*, Departamento de Ciencias de la educación. Universidad de Oviedo. 2009.
- HEVIA, I. et GONZÁLEZ X. *El Practicum de los estudios universitarios de pedagogía: visión y aportaciones de los tutores*, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, 2007.
- KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J. et RUSSELL, T. Developing Fundamental Principles for Teacher Education Programs and Practices, *Teaching and teacher education*, n° 22, 2006, pp. 1020-1041.
- LÓPEZ M. et HINOJOSA, E. Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica, *Revista Iberoamericana de Educación*, 2008.
- LÓPEZ, M. et ROMERO, A. *Estructura y recursos en el Practicum de la licenciatura de pedagogía. Un estudio comparado y propuestas de mejora*, Universidad de Granada, España, 2010.
- OSER, F. K. et BAERISWYL, F. J. Choreographies of teaching: bridging instruction to learning, dans V. Richardson, *Handbook of research on teaching*, Aera, 2001, pp. 1031-1065.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa*, in Gimeno Sacristán et Pérez Gómez. Capítulo V, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. El aprendizaje escolar: de la didáctica operativa a la reconstrucción de la cultura en el aula, in Gimeno Sacristán et Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid. Morata, 1993, pp. 63-77.
- PROYECTO INSTITUCIONAL. *Plan de desarrollo estratégico 2012-2020*. Documento institucional. UCSH. 2012
- PUIG, C. El rol docente del tutor de práctica. El acompañamiento del estudiante. Formación y supervisión. Disponible sur internet, *Revista Acciones e investigaciones sociales*, ISSN 1132-192X, 2006, p. 311.
- REICH, R. *et al.* Bases y desafíos de la aplicación de convenios de desempeño en la educación superior de Chile, *Ingeniare. Revista chilena de Ingeniería*, 2011 vol. 19, n° 1, pp. 8-18.

- SÁENZ, O. *Prácticas de enseñanza: proyectos curriculares y de investigación-acción*, Alcoy, Alicante, Marfil, 1991
- UCSH. *Informe de autoevaluación*. Programa de Pedagogía en Educación Básica Escuela de Educación Inicial, 2011.
- ZABALZA BERAZA, M. A. et CID SABUCEDO, A. El tutor de prácticas: un perfil profesional, in M. A. Zabalza Beraza (Ed.), *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación y compromiso institucional*, Pontevedra, 1998, pp. 17-63
- ZABALZA, M. A. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid, Narcea, 2004.

Resumen

La presente investigación aborda una problemática que tiene relación con el proceso de práctica de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de modalidad vespertina, es decir, trabajan durante el día y estudian en la noche. A partir de sus opiniones, interesa develar sus percepciones respecto al proceso y sus experiencias en la escuela, para poder identificar sus necesidades e intereses en el desarrollo profesional docente. La metodología del proyecto de investigación está basado en un enfoque cualitativo con un diseño de investigación acción, el cual busca transformar y mejorar el modelo de práctica profesional de estudiantes de la jornada vespertina, con miras a contribuir al proceso de formación profesional de los estudiantes del Programa de Educación Básica modalidad vespertina.

En la primera etapa, se realizaron tres *focus groups* con estudiantes y supervisoras de la carrera de educación básica, y finalmente, se efectúan entrevistas a profesionales de universidades chilenas que dirigen y coordinan prácticas profesionales en Programas de Educación Básica. Sus resultados, reflexiones y recomendaciones se presentan para iniciar un proceso de Rediseño al modelo de práctica para estudiantes vespertinos del Programa de Educación General Básica.

Uno de los principales resultados se refiere a identificar y reconocer los propósitos, lineamientos, valores y teoría implícitos en la práctica profesional y la necesidad, de que ésta tenga un carácter integral, realista, procesual y progresivo, abierto e innovador.

Palabras clave: Formación Inicial Docente – Modelo – Práctica Profesional – Modalidad vespertina

Abstract

This research addresses an issue related to the process of training students in the educational sector in General Education Primary modality evening classes, that is to say, it is for students who work during the day and studying at night. From their opinions, this study seeks to uncover their perceptions of the process and their experiences within the classroom, so to identify their needs and interests in their professional development. The methodology of the investigation project is based on a qualitative orientation, in an investigative action design, which seeks to transform and improve the model of professional training of students in evening classes. The purpose of this study is to contribute to the process of training students of Primary Education program mode during the night.

At first, three focus groups were conducted with students and supervisors of the primary education sector, and finally, to conduct interviews with professionals from Chilean universities conducting and coordinating professional training programs in the field of education Primary. Their findings, reflections and recommendations are presented to initiate a process of reformulation model internships for students in evening classes of general primary education program.

One of the main results is realized by identifying and recognize these objectives, values and underlying theories in the field of professional training and necessary, that it is a full, realistic, process-oriented and progressive, open and innovative.

Keywords: Initial Teacher Training – Model – Professional training – Modality evening classes

Resumo

Esta investigação aborda uma problemática relacionada com o processo de prática dos alunos da área de Pedagogia do Ensino Básico nos cursos nocturnos, ou seja, dos alunos que trabalham durante o dia e estudam à noite. A partir das suas opiniões, interessa revelar as suas percepções sobre o processo e as suas experiências na escola, para se poder identificar as suas necessidades e interesses no desenvolvimento profissional docente. A metodologia do projecto de investigação está baseada num enfoque qualitativo com um desenho de investigação-acção, que visa transformar e melhorar o modelo da prática profissional dos alunos do curso nocturno e contribuir para o processo de formação profissional destes alunos.

Na primeira fase, foram realizados três *focus groups* com alunos e supervisores da área do Ensino Básico, e, finalmente, fizeram-se entrevistas a profissionais de universidades chilenas que orientam e coordenam práticas profissionais em programas de Ensino Básico. Os resultados, reflexões e recomendações são apresentados para iniciar um processo de redesenhar o modelo de prática para alunos dos cursos nocturnos do Programa de Ensino Básico Geral.

Um dos principais resultados permite identificar e reconhecer os objetivos, as directrizes, os valores e a teoria implícita na prática profissional e a necessidade de que esta prática tenha um carácter abrangente, realista, procedimental e progressista, aberto e inovador.

Palavras-chave: Formação inicial de professores – Modelo – Prática profissional – Cursos nocturnos