

DOI : 10.5281/zenodo.21361981

**DE L'OBSERVATION DE CLASSE À L'APPRENTISSAGE
PROFESSIONNEL RÉFLEXIF : UNE ÉTUDE QUALITATIVE
COMPARATIVE DANS LA FORMATION INITIALE DES
ENSEIGNANTS DE FLE EN TÜRKIYE¹**

Résumé : Cette étude examine comment deux contextes scolaires distincts façonnent les pratiques d'enseignement du français langue étrangère (FLE) observées par de futurs enseignants et leur apprentissage professionnel réflexif durant le cours de Stage pédagogique I. Conçue comme une étude qualitative comparative à cas multiples, elle s'appuie sur les portfolios de stage de dix futurs enseignants de FLE ayant effectué un stage de douze semaines dans deux établissements publics anonymisés de Bursa en Türkiye : un lycée anatolien (LA) et un lycée scientifique (LS). Les données ont été analysées selon six dimensions : approche d'enseignement, usage de la langue cible, participation des élèves, supports pédagogiques, gestion de classe et apprentissage professionnel. Les résultats montrent que le LA rend surtout visibles les enjeux d'explication grammaticale, de gestion de classe et d'adaptation au niveau des élèves, tandis que le LS offre davantage d'occasions d'observer l'usage interactionnel du français, la multimodalité des supports et l'engagement oral des apprenants. L'étude montre ainsi que le stage ne produit pas un apprentissage homogène : il constitue une expérience située, structurée par les cultures pédagogiques locales.

Mots-clés : observation de classe, apprentissage professionnel réflexif, stage pédagogique, formation des enseignants de FLE, contexte scolaire

**FROM CLASSROOM OBSERVATION TO REFLECTIVE PROFESSIONAL LEARNING: A
COMPARATIVE QUALITATIVE STUDY IN INITIAL FLE TEACHER EDUCATION IN
TÜRKIYE**

Abstract: This study examines how two distinct school contexts shape the French as a Foreign Language (FLE) teaching practices observed by pre-service teachers and their reflective professional learning during the Teaching Practice I course. Designed as a comparative qualitative multiple-case study, it draws on the practicum portfolios of ten pre-service FLE teachers who completed a twelve-week practicum in two anonymized public schools in Bursa, Türkiye: an Anatolian high school (AHS) and a science high school (SHS). The data were analyzed through six dimensions: teaching approach, target language use, student participation, instructional materials, classroom management, and professional learning. The findings show that the AHS context made issues of grammatical explanation, classroom management, and adaptation to students' levels particularly visible, whereas the SHS context offered more opportunities to observe interactional use of French, multimodal materials, and

¹ Erdogan **Kartal**, Université Uludağ de Bursa-Türkiye, ekartal@uludag.edu.tr, Scopus Author Identifier: 36182855500, ORCID ID: [0000-0002-9836-5221](https://orcid.org/0000-0002-9836-5221)

Bilge **Karakaya**, Université Uludağ de Bursa-Türkiye, 062020041@ogr.uludag.edu.tr, ORCID ID: [0009-0007-4278-8667](https://orcid.org/0009-0007-4278-8667)

Received: February 28, 2026 | Revised: May 7, 2026 | Accepted: June 12, 2026 | Published: July 17, 2026



learners' oral engagement. The study thus suggests that teaching practicum does not produce homogeneous learning outcomes; rather, it constitutes a situated experience shaped by local pedagogical cultures.

Keywords: *classroom observation, reflective professional learning, teaching practicum, FFL teacher education, school context*

Introduction : cadre conceptuel et revue de la littérature

Le stage pédagogique est largement considéré comme une composante centrale de la formation des enseignants, car il permet aux futurs enseignants de rencontrer la complexité de la vie réelle de la classe et d'établir des liens entre les savoirs théoriques et l'action pédagogique. Comme le soulignent Korthagen (2010 : 410-411), Darling-Hammond (2006) et Zeichner (2010 : 89-92), les expériences de terrain, l'observation des environnements de classe et l'intégration entre formation universitaire et pratique scolaire contribuent au développement de l'identité professionnelle des futurs enseignants. En ce sens, le stage pédagogique peut être compris non seulement comme une exigence institutionnelle, mais aussi comme un espace d'apprentissage professionnel dans lequel les futurs enseignants observent, interprètent et évaluent des pratiques réelles de classe.

L'observation de classe occupe une place particulière dans ce processus. Ainsi elle permet aux futurs enseignants de rencontrer différentes approches d'enseignement, des stratégies de gestion de classe, des formes d'utilisation des supports pédagogiques, des modes de participation des élèves ainsi que des processus de décision pédagogique. Toutefois, sa valeur formative ne dépend pas uniquement du fait d'assister à des leçons, mais également de la manière dont les stagiaires consignent, interprètent et réfléchissent à ce qu'ils observent. Pour cette raison, les rapports d'observation et les portfolios de stage peuvent être considérés comme des documents qualitatifs importants qui révèlent comment les futurs enseignants transforment les expériences de classe en apprentissage professionnel réflexif.

Dans le domaine du FLE, l'observation de classe et la pratique réflexive sont également essentielles pour comprendre le développement de la conscience pédagogique des futurs enseignants. Perrenoud (2001 : 18) rappelle que la pratique professionnelle ne se limite pas à l'accumulation d'expériences, mais suppose une réflexion sur l'action. Altet (2000 : 54-55) souligne de manière similaire que l'analyse des pratiques d'enseignement contribue au développement de la pensée professionnelle en aidant les futurs enseignants à donner du sens aux événements de classe et aux décisions pédagogiques. Dans cette perspective, les portfolios de stage ne doivent pas être traités comme de simples relevés descriptifs de leçons, mais comme des textes réflexifs dans lesquels les futurs enseignants sélectionnent des événements de classe, interprètent les pratiques pédagogiques et relient les pratiques observées à leurs identités professionnelles en construction.

Le contexte scolaire dans lequel se déroule le stage constitue un autre facteur déterminant. Les futurs enseignants n'observent pas l'enseignement dans un espace abstrait ou neutre ; ils l'observent au sein de cultures institutionnelles spécifiques, de profils d'élèves particuliers, de routines de classe, de conditions matérielles et d'attentes relatives à la langue cible. Par conséquent, le stage pédagogique devrait être examiné non seulement comme une expérience individuelle, mais aussi comme un processus situé. Le même cours de stage pourrait produire différentes occasions d'apprentissage professionnel selon l'environnement scolaire. Cette dimension est particulièrement pertinente dans l'enseignement des langues



étrangères, où l'usage de la langue cible, la participation des élèves, la motivation et l'utilisation des supports peuvent varier considérablement selon le type d'établissement et la culture de classe.

En Türkiye, le cours de *Stage pédagogique I* constitue l'une des principales composantes du processus de stage en milieu scolaire dans les facultés de pédagogie. Généralement suivi au premier semestre de la dernière année de licence, il est structuré en grande partie autour de l'observation de classe et se déroule en coopération entre les superviseurs universitaires et les enseignants tuteurs, conformément au règlement du ministère de l'Éducation nationale (2021). Pendant environ douze semaines, les futurs enseignants observent différentes dimensions de la scolarité et de l'enseignement, telles que l'environnement scolaire, le curriculum, les méthodes et techniques d'enseignement, la gestion de classe, la participation des élèves, l'utilisation des supports et les technologies éducatives. Au cours des dernières semaines, ils peuvent également acquérir une expérience limitée d'enseignement, ce qui permet une transition progressive d'un apprentissage fondé sur l'observation vers une expérience fondée sur la pratique.

La littérature sur le stage pédagogique en Türkiye s'est développée au cours des deux dernières décennies, mais elle s'est principalement constituée autour de la formation des enseignants d'anglais. Les travaux existants ont notamment porté sur les difficultés rencontrées pendant le stage, les perceptions de performance, les croyances professionnelles, le sentiment d'efficacité personnelle et le développement de l'identité professionnelle (Merç, 2010, 2015 ; Sarıçoban, 2016 ; Yılmaz, 2018), ainsi que sur les dimensions affectives telles que le stress, l'anxiété et l'incertitude (Coşkun, 2013 ; Tüfekçi Can, 2018a, 2018b). D'autres études ont abordé la pensée réflexive, le mentorat et la relation entre enseignants tuteurs et futurs enseignants (Aydın, Ok, 2020 ; Köksal, Genç, 2019 ; Sarıçoban, 2008), tandis que des recherches plus récentes ont analysé les expériences de stage à distance, les mécanismes de rétroaction, les processus de préparation et l'interaction en classe dans le contexte de la pandémie (Atmaca, 2023 ; İlerten, Özcan, Efeoglu, 2022 ; Koşar, 2021 ; Kırkgöz, O'Dwyer, Godfrey, Üstünel, 2023).

Les recherches portant sur le stage pédagogique dans les langues étrangères autres que l'anglais demeurent plus limitées. Dans la formation des enseignants d'allemand, un corpus restreint mais identifiable a examiné les expériences, les perceptions et les points de vue des futurs enseignants concernant l'expérience scolaire et le stage pédagogique (Akpınar Dellal, Talun İnce, 2015 ; Çetintaş, Genç, 2005 ; Kudat, 2009 ; Orhan, 2020 ; Yiğit, Maden Sakarya, 2022). L'étude d'Özçelik (2012) est également importante, car elle prend en considération les points de vue de futurs enseignants issus des départements d'enseignement de l'allemand, de l'arabe, du français et de l'anglais. Cependant, les études portant spécifiquement sur la formation des enseignants d'arabe et de français restent rares. Dans la formation des enseignants d'arabe, l'étude de Şen Yaman (2025) peut être mentionnée comme l'un des rares exemples récents ; dans la formation des enseignants de français, le travail d'Aydınbeğ (2019) se distingue comme une contribution empirique rare portant sur le processus de stage pédagogique.

Ce tableau met en évidence à la fois une lacune propre au champ et une lacune méthodologique. Premièrement, le stage pédagogique dans la formation des enseignants de français a reçu une attention empirique limitée en Türkiye. Deuxièmement, les études existantes dans la formation des enseignants de langues étrangères reposent souvent sur des opinions, des perceptions, des auto-déclarations ou des données issues de questionnaires. En revanche, les recherches fondées sur des rapports d'observation de classe, des portfolios de



stage, une analyse systématique des pratiques d'enseignement et un examen comparatif de différents contextes scolaires demeurent relativement limitées. Il existe donc un besoin de recherches qui examinent le stage pédagogique à partir de documents fondés sur l'observation et qui analysent la manière dont les futurs enseignants transforment les observations de classe en apprentissage professionnel réflexif.

2. Objectif, contribution et questions de recherche

En réponse au besoin de recherches fondées sur des documents d'observation et centrées sur le passage de l'observation de classe à l'apprentissage professionnel réflexif, la présente étude porte sur le cours de *Stage pédagogique I* mené dans un programme de licence en enseignement du FLE dans une université publique à Bursa, en Türkiye. Elle s'appuie sur les portfolios de stage préparés par dix futurs enseignants de français au cours d'un processus de douze semaines réalisé dans deux établissements publics anonymisés : un lycée anatolien (LA) et un lycée scientifique (LS). Ces deux contextes se distinguaient par le profil des élèves, les attentes académiques, la culture de classe, l'environnement pédagogique et les modalités de conduite des cours de français.

Dans cette étude, les portfolios ne sont pas envisagés comme de simples relevés d'observation, mais comme des documents réflexifs permettant d'analyser la manière dont les futurs enseignants sélectionnent, interprètent et évaluent les pratiques de classe. L'objectif est ainsi de comprendre comment les observations réalisées dans le cadre du *Stage pédagogique I* sont transformées en apprentissage professionnel réflexif, et comment les caractéristiques des environnements scolaires façonnent à la fois les pratiques d'enseignement du FLE observées et les conceptions professionnelles en développement des futurs enseignants.

L'apport de l'étude ne réside donc pas uniquement dans la mise en évidence d'une différence entre un enseignement plus centré sur l'explication grammaticale et un enseignement plus orienté vers l'interaction en langue cible. Une telle opposition est déjà présente dans la littérature sur la didactique des langues. La contribution principale de cette recherche consiste plutôt à montrer comment ces configurations pédagogiques, situées dans deux contextes scolaires distincts, offrent aux futurs enseignants des occasions différentes d'observation, de comparaison et d'apprentissage professionnel. Le stage pédagogique est ainsi envisagé comme une expérience située, façonnée par les cultures pédagogiques locales, les profils d'élèves, les routines de classe et les attentes relatives à la langue cible.

Cette étude présente également une importance particulière dans la mesure où elle porte sur un domaine encore peu documenté de la formation des enseignants de français en Türkiye. Alors que les recherches sur le stage pédagogique concernent majoritairement la formation des enseignants d'anglais, les travaux centrés sur les futurs enseignants de FLE restent relativement limités. En s'appuyant sur des portfolios de stage préparés pendant un processus de douze semaines, l'étude permet d'aborder le stage pédagogique à partir de traces écrites issues de l'observation de classe et orientées vers la réflexion professionnelle.

L'analyse porte sur six dimensions principales : l'approche d'enseignement, l'usage de la langue cible, la participation des élèves, l'utilisation des supports pédagogiques, la gestion de classe et l'apprentissage professionnel des futurs enseignants. À travers ces dimensions, l'étude cherche à répondre aux questions de recherche suivantes :



- Comment les pratiques d'enseignement du FLE sont-elles structurées dans les contextes du lycée anatolien et du lycée scientifique selon les rapports d'observation de classe des futurs enseignants ?
- Quelles similitudes et quelles différences observe-t-on entre les deux contextes scolaires en ce qui concerne l'approche d'enseignement, l'usage de la langue cible, la participation des élèves, l'utilisation des supports pédagogiques et la gestion de classe ?
- Comment les futurs enseignants interprètent-ils les pratiques d'enseignement qu'ils observent, et quelles inférences pédagogiques développent-ils à partir de ces observations ?
- Comment le processus de *Stage pédagogique I* contribue-t-il à l'apprentissage professionnel réflexif des futurs enseignants dans différents contextes scolaires ?

3. Méthode

3.1. Dispositif de recherche

Cette étude a été conçue comme une étude qualitative comparative à cas multiples portant sur les rapports d'observation de classe et les notes réflexives préparés dans le cadre du cours de *Stage pédagogique I*, au sein d'un programme de licence en didactique du FLE. Il est à noter que, comme le soulignent Yin (2018 : 15) et Creswell (2013 : 98), l'étude de cas constitue un cadre approprié pour analyser un phénomène contemporain dans son contexte réel, en particulier lorsque les frontières entre le phénomène étudié et son contexte ne sont pas clairement séparables.

Les deux écoles de stage anonymisées situées à Bursa : un lycée anatolien et un lycée scientifique ont été traitées comme deux cas distincts. Ce choix se justifie par l'objectif de comparer la manière dont deux environnements scolaires contrastés peuvent façonner les pratiques d'enseignement du FLE observées et l'apprentissage professionnel réflexif des futurs enseignants. La comparaison ne vise ni à hiérarchiser les deux établissements ni à généraliser les résultats à l'ensemble des lycées anatoliens ou scientifiques, mais à comprendre comment des contextes scolaires situés offrent des occasions différentes d'observation, d'interprétation et de développement professionnel.

L'analyse comparative a porté sur six dimensions principales : l'approche d'enseignement, l'usage de la langue cible, la participation des élèves, l'utilisation des supports pédagogiques, la gestion de classe et l'apprentissage professionnel réflexif. Ces dimensions correspondent aux questions de recherche et aux aspects récurrents de l'observation de classe dans la formation des enseignants de langues. L'étude a également adopté un positionnement réflexif informé de l'intérieur : l'un des chercheurs était le superviseur universitaire du cours, tandis que l'autre était l'un des futurs enseignants impliqués dans le processus de stage. Ce positionnement, envisagé non comme une recherche-action mais comme une position réflexive contextualisée, a été pris en compte dans les procédures d'anonymisation, de codage, de comparaison intercas et de vérification par un second codeur (Vaughn, Jacquez, 2020 : 5-6).



3.2. Groupe d'étude et contexte

Le groupe d'étude était composé de dix futurs enseignants inscrits au cours de *Stage pédagogique I* dans le programme de licence en didactique du FLE d'une université publique à Bursa en Türkiye, au semestre automnal de l'année universitaire 2025-2026. Tous les futurs enseignants inscrits au cours durant le semestre concerné et ayant soumis leur portfolio de stage ont été inclus. Le corpus couvre donc l'ensemble du groupe de stage pédagogique pour ce semestre.

Cinq futurs enseignants ont effectué leur stage dans un lycée anatolien anonymisé, et cinq autres dans un lycée scientifique anonymisé situé dans la même province. Cette répartition résultait des règlements encadrant la mise en œuvre du cours et des limites relatives au nombre de stagiaires pouvant être affectés aux établissements. Les deux écoles différaient par le type d'établissement, le profil des élèves, les attentes académiques, la culture d'interaction en classe et l'environnement pédagogique ; elles ont donc été considérées comme deux cas analytiquement comparables.

Un échantillonnage raisonné fondé sur des critères a été adopté : être inscrit au cours de *Stage pédagogique I* au semestre concerné, effectuer le stage dans l'une des deux écoles désignées et soumettre le portfolio final. Le lycée anatolien et le lycée scientifique ont été codés respectivement LA et LS. Chaque portfolio a reçu un code analytique afin d'assurer le suivi des données et l'auditabilité : LA-P1 à LA-P5 et LS-P1 à LS-P5.

3.3. Sources de données

La principale source de données était constituée de dix portfolios de stage préparés pendant un processus de douze semaines. Ces portfolios comprenaient des rapports hebdomadaires d'observation de classe, des descriptions du processus d'enseignement, des évaluations pédagogiques, des plans de leçon préparés certaines semaines ainsi que des notes réflexives.

Les portfolios ont été traités comme des documents qualitatifs permettant d'analyser les traces écrites de l'observation, de l'interprétation et de la réflexion professionnelle. Produites dans le cadre régulier du stage, ces données constituent un corpus documentaire naturellement formé plutôt que des données générées directement par les chercheurs au moyen d'entretiens ou de questionnaires. Elles permettent de suivre la manière dont les futurs enseignants consignent les pratiques observées, sélectionnent des événements significatifs et construisent progressivement une réflexion pédagogique.

Il convient toutefois de préciser que ces données sont médiatisées par les récits écrits des futurs enseignants. Les portfolios ne constituent donc pas des enregistrements directs de l'interaction en classe, ni des observations indépendantes réalisées par les chercheurs. Les résultats doivent être interprétés comme des représentations des pratiques de classe fondées sur les portfolios.

3.4. Analyse des données

Les données ont été analysées au moyen d'une analyse thématique structurée et orientée vers la comparaison intercas. Les phases proposées par Braun et Clarke (2006 : 87), à savoir : familiarisation avec les données, production des codes initiaux, recherche, révision, définition et dénomination des thèmes, puis rédaction du rapport ont guidé le processus général. Toutefois, l'étude n'a pas suivi une logique d'analyse thématique entièrement



réflexive et ouverte. Une démarche structurée a été privilégiée afin d'examiner systématiquement les régularités, les contrastes et les occasions d'apprentissage professionnel visibles dans les deux contextes scolaires, conformément à la distinction établie par Braun et Clarke (2021 : 333-335) entre différentes traditions de l'analyse thématique.

L'analyse s'est déroulée en quatre étapes. Les dix portfolios ont d'abord été lus intégralement afin de repérer les passages portant sur les pratiques d'enseignement, les interactions de classe, les supports, la gestion de classe et les réflexions professionnelles. Les énoncés porteurs d'un sens pédagogique ou réflexif ont ensuite été codés par codage ouvert. Les codes apparentés ont été regroupés autour des six dimensions analytiques définies dans les questions de recherche. Enfin, chaque thème a été examiné séparément pour les cas LA et LS, puis organisé au moyen d'une matrice thématique comparative inspirée des affichages intercas et des méta-matrices de Miles, Huberman et Saldaña (2014 : 101-102).

Ces six dimensions n'ont pas été retenues pour imposer mécaniquement une grille aux données, mais pour assurer une comparaison systématique entre les deux cas tout en permettant l'affinement des codes à partir des formulations et des exemples présents dans les portfolios. Les fréquences des codes ont été utilisées uniquement à des fins descriptives : la valeur *f* indique le nombre de portfolios dans lesquels un code apparaît de manière significative. Cet usage, désigné comme une visibilité fondée sur les portfolios, soutient la lecture qualitative des régularités thématiques sans remplacer l'interprétation contextuelle des données.

3.5. Fiabilité, validité et mesures éthiques

Afin de renforcer la fiabilité analytique, la crédibilité et l'auditabilité, les principales décisions méthodologiques ont été documentées. Conformément aux recommandations de Nowell, Norris, White et Moules (2017 : 3-4), les chercheurs ont procédé à une familiarisation répétée avec les données, ont formulé explicitement les définitions des codes, ont comparé les thèmes avec les données brutes et ont maintenu une chaîne de décisions vérifiable.

Environ 20 % du corpus a été recodé indépendamment par un second chercheur. Les codages ont été comparés, les divergences discutées et les définitions des codes clarifiées. L'accord intercodeurs a ainsi été utilisé comme une procédure auxiliaire de contrôle de la qualité, et non comme le seul critère de validité, conformément aux recommandations d'O'Connor et Joffe (2020 : 2-4). La validité des résultats a également été soutenue par la comparaison systématique entre les cas LA et LS, l'interprétation conjointe des fréquences descriptives et des descriptions thématiques, ainsi que la prise en compte du contexte scolaire.

Sur le plan éthique, la confidentialité a été assurée par l'anonymisation des écoles, des futurs enseignants, des enseignants tuteurs et des élèves. Les données ont été examinées uniquement à des fins de recherche scientifique, et les résultats ont été présentés sous forme de synthèse thématique afin d'éviter toute identification individuelle. Les risques liés au positionnement d'initié des chercheurs ont été pris en compte par la réflexivité, la transparence des décisions analytiques, la vérification partielle par un second codeur et la comparaison intercas.



3.6. Limites du corpus et portée de l'analyse

Le corpus présente plusieurs limites. Les données reposent sur des portfolios produits dans le cadre régulier du cours de *Stage pédagogique I* ; elles ne constituent donc ni des enregistrements directs des interactions de classe ni des observations indépendantes réalisées par les chercheurs. Elles devraient être comprises comme des représentations écrites et réflexives des pratiques observées, médiatisées par l'attention, les catégories d'interprétation et les préoccupations professionnelles des stagiaires. En outre, l'absence d'entretiens complémentaires avec les enseignants tuteurs, les élèves ou les superviseurs universitaires limite la triangulation des interprétations.

Le corpus est également limité à dix futurs enseignants, deux établissements publics anonymisés et un seul contexte provincial. Les cas LA et LS ne peuvent donc pas être considérés comme représentatifs de l'ensemble des lycées anatoliens ou scientifiques en Türkiye. Leur intérêt réside dans leur valeur comparative et heuristique : ils permettent d'examiner comment deux contextes scolaires contrastés, situés dans le même environnement institutionnel local, peuvent offrir des occasions différentes d'observation et d'apprentissage professionnel. Cette portée située est cohérente avec la logique de la recherche qualitative, dans laquelle la validité repose moins sur la généralisation statistique que sur la cohérence du dispositif, la richesse contextuelle et la transparence de l'interprétation (Maxwell, 2013). Ces limites réduisent la portée généralisable des résultats, mais elles sont cohérentes avec l'objectif qualitatif, comparatif et situé de l'étude.

4. Résultats

Cette section présente les résultats obtenus à partir des portfolios de stage des futurs enseignants. Les données ont été regroupées autour de six dimensions analytiques : l'approche d'enseignement, l'usage de la langue cible, la participation des élèves, l'utilisation des supports pédagogiques, la gestion de classe et l'apprentissage professionnel réflexif. Les résultats sont présentés de manière comparative entre les deux cas étudiés, codés LA pour le lycée anatolien et LS pour le lycée scientifique (Tableau 1).

Les fréquences indiquées dans le Tableau 1 correspondent au nombre de portfolios dans lesquels chaque code est apparu de manière significative. Elles ne représentent donc pas le nombre total d'occurrences dans le corpus, mais servent d'indicateurs descriptifs permettant d'apprécier la visibilité relative des codes dans les deux contextes. L'interprétation des résultats repose ainsi principalement sur la comparaison qualitative des régularités observées entre les deux cas.

<i>Dimension analytique</i>	<i>Code</i>	<i>LA f/5</i>	<i>LS f/5</i>	<i>Total f/10</i>
Configurations pédagogiques observées				
Approche d'enseignement	Enseignement traditionnel / fondé sur la grammaire	5	1	6
	Progression orientée vers la traduction et l'explication en turc	5	1	6
	Enseignement communicatif / fondé sur les questions-réponses	2	5	7
	Exercices écrits et copie dans les cahiers	5	4	9
	Déroulement du cours dominé par le turc	5	1	6



<i>Dimension analytique</i>	<i>Code</i>	<i>LA f/5</i>	<i>LS f/5</i>	<i>Total f/10</i>
<i>Usage de la langue cible</i>	Salutations en français / routines de classe	1	5	6
	Interaction sous forme de questions-réponses dans la langue cible	1	5	6
	Correction de la prononciation / pratique phonétique	2	5	7
<i>Supports pédagogiques</i>	Utilisation de photocopies / fiches d'exercices	5	5	10
	Tableau interactif / PDF / supports numériques	1	5	6
	Supports visuels	4	5	9
	Utilisation ou suggestion de chansons / jeux / vidéos / théâtre	2	5	7
<i>Participation des élèves et gestion de classe</i>				
<i>Participation des élèves</i>	Passage au tableau / remplissage des blancs	5	4	9
	Production orale / réponses courtes	2	5	7
	Perte d'intérêt / désengagement vis-à-vis du cours	4	2	6
	Curiosité des élèves / questions posées par les élèves	3	5	8
<i>Gestion de classe</i>	Autorité / discipline / maintien du silence	5	2	7
	Gestion par les routines et la communication positive	2	5	7
	Connaissance des élèves par leur prénom / établissement de relations	2	5	7
<i>Apprentissages professionnels réflexifs</i>				
<i>Apprentissage professionnel</i>	Première expérience d'enseignement	5	5	10
	Auto-évaluation / évaluation par les pairs	4	5	9
	Développement de suggestions d'activités alternatives	4	5	9
	Prise de conscience de l'explication adaptée au niveau des élèves	5	4	9

Tableau 1. Synthèse comparative des codes selon les dimensions analytiques et les deux cas

4.1. Configurations pédagogiques observées : approche d'enseignement, langue cible et supports

Les portfolios mettent en évidence deux configurations pédagogiques contrastées dans les cas LA et LS. Dans le cas LA, les cours de français étaient principalement structurés autour de l'explication grammaticale, de la traduction, de l'usage du turc et des exercices écrits. Les contenus de niveau débutant, tels que les articles définis ou les structures du type *C'est un/une...*, étaient généralement présentés à travers des explications en turc, des tableaux grammaticaux, des exemples écrits au tableau et des activités de remplissage de blancs. Les codes « *enseignement traditionnel / fondé sur la grammaire* » et « *progression orientée vers la traduction et l'explication en turc* » apparaissent dans les cinq portfolios LA, alors qu'ils ne sont visibles que dans un portfolio LS.

Dans le cas LS, les portfolios décrivent une organisation plus orientée vers l'interaction en classe et l'usage régulier du français. Les cours commençaient fréquemment par des salutations en français, la demande de la date, de brèves conversations sur la météo ou des questions simples adressées aux élèves. Le français était ainsi utilisé non seulement comme objet d'apprentissage, mais aussi comme moyen d'interaction pédagogique. Les codes relatifs aux salutations et routines en français, à l'interaction sous forme de questions-

réponses dans la langue cible et à la correction de la prononciation apparaissent dans les cinq portfolios LS.

L'usage de la langue cible constitue donc l'un des contrastes les plus visibles entre les deux cas. Dans les portfolios LA, le turc occupe une place dominante dans l'explication des contenus et la sécurisation de la compréhension. Le français apparaît surtout dans les exemples, les structures grammaticales ou les éléments lexicaux. Dans les portfolios LS, en revanche, la langue cible est davantage intégrée au déroulement de la classe à travers les routines, les questions courtes, la répétition, la correction phonétique et l'appui sur des gestes ou des supports visuels.

L'utilisation des supports pédagogiques confirme également cette distinction. Dans le cas LA, les photocopies, les fiches d'exercices, le manuel et le tableau constituent les principaux supports mentionnés. Ils servent surtout à renforcer les contenus grammaticaux et lexicaux par l'écriture, la copie et les exercices. Dans le cas LS, les portfolios signalent une utilisation plus variée des supports : tableau interactif, PDF, cartes, fiches visuelles, objets de classe, chansons et vidéos. Les photocopies et fiches d'exercices apparaissent dans les deux cas, mais l'usage du tableau interactif, des supports numériques, des chansons, des jeux ou des vidéos est plus visible dans les portfolios LS.

4.2. Participation des élèves et gestion de classe

La participation des élèves prend des formes différentes selon les deux contextes. Dans le cas LA, elle se réalise principalement à travers des activités dirigées par l'enseignant : passage au tableau, remplissage de blancs, copie d'exemples, réalisation d'exercices écrits et suivi des consignes. Cette forme de participation permet une implication visible des élèves, mais elle repose surtout sur des tâches contrôlées et écrites. Le code « *passage au tableau / remplissage des blancs* » apparaît dans les cinq portfolios LA et dans quatre portfolios LS, ce qui montre que cette pratique est présente dans les deux contextes, mais qu'elle occupe une place plus centrale dans le cas LA.

Dans le cas LS, la participation décrite dans les portfolios est plus fréquemment orale, interactionnelle et soutenue par des supports. Les élèves répondent à des questions courtes, lisent des textes à voix haute, répètent des formes linguistiques, pratiquent la prononciation, interprètent des cartes ou des supports visuels et participent à des activités telles que des chansons ou des exercices collectifs. Le code « *production orale / réponses courtes* » apparaît dans les cinq portfolios LS, contre deux portfolios LA. De même, la curiosité des élèves et les questions posées par les élèves sont plus visibles dans les portfolios LS.

La gestion de classe présente également des différences notables. Dans le cas LA, les portfolios mentionnent plus fréquemment l'autorité, la discipline, l'appel, les avertissements et le maintien du silence. Le code « *autorité / discipline / maintien du silence* » apparaît dans les cinq portfolios LA et dans deux portfolios LS. Dans ce contexte, la gestion de classe est associée au contrôle du déroulement du cours, à la limitation du désordre et au maintien de l'attention des élèves.

Dans le cas LS, la gestion de classe est davantage liée aux routines, à la communication positive et à la relation avec les élèves. Les portfolios mentionnent le fait de commencer le cours par des salutations en français, d'utiliser des routines connues, d'activer les connaissances antérieures, d'appeler les élèves par leur prénom et de soutenir les réponses même lorsqu'elles sont incomplètes. Les codes « *gestion par les routines et la communication* »



positive » et « connaissance des élèves par leur prénom / établissement de relations » apparaissent dans les cinq portfolios LS, contre deux portfolios LA.

4.3. Apprentissages professionnels réflexifs des futurs enseignants

Les portfolios montrent que les futurs enseignants ne se limitent pas à décrire les pratiques observées ; ils les évaluent également et les relient à leur propre compréhension de l'enseignement. Dans les deux cas, la première expérience d'enseignement apparaît comme une dimension importante du stage. Le code correspondant est visible dans les dix portfolios. Les futurs enseignants évoquent notamment la préparation des activités, la prise de parole devant la classe, l'utilisation du tableau, la gestion du temps, l'adaptation des explications au niveau des élèves et la nécessité de maintenir l'attention en classe.

Dans le cas LA, les apprentissages professionnels mentionnés sont particulièrement liés à la gestion de classe, à la clarté des explications, à l'adaptation au niveau des élèves et à l'usage du tableau. Les portfolios indiquent que les futurs enseignants ont pris conscience de l'importance d'expliquer les contenus de manière accessible, de concrétiser certaines notions grammaticales, de gérer l'anxiété liée à la première expérience d'enseignement et d'assumer progressivement le rôle d'enseignant devant les élèves.

Dans le cas LS, les apprentissages professionnels sont plus souvent associés à l'observation de pratiques interactives et à la diversification des activités. Les portfolios signalent l'intérêt de l'usage régulier de la langue cible, du soutien visuel et auditif, de la correction de la prononciation, des cycles courts de questions-réponses, des activités en binômes, des jeux, des chansons, des vidéos ou du théâtre. Les futurs enseignants y développent aussi des suggestions d'activités alternatives, visibles dans cinq portfolios LS et quatre portfolios LA.

L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs apparaissent dans les deux cas. Les portfolios montrent que les futurs enseignants commentent leurs propres pratiques, identifient certaines difficultés et proposent des améliorations. Le code « auto-évaluation / évaluation par les pairs » est visible dans quatre portfolios LA et cinq portfolios LS. De même, la « prise de conscience de l'explication adaptée au niveau des élèves » apparaît dans cinq portfolios LA et quatre portfolios LS. Ces éléments indiquent que les deux contextes ont contribué à l'apprentissage professionnel, mais à partir d'expériences et de préoccupations pédagogiques différentes.

5. Discussion

Les résultats de cette étude montrent que les deux contextes de stage ont donné à voir des configurations pédagogiques différentes, mais l'enjeu principal de la discussion ne consiste pas à réaffirmer une opposition déjà connue entre enseignement traditionnel et enseignement communicatif. L'apport de l'étude réside plutôt dans l'analyse de la manière dont ces configurations, observées dans deux établissements publics distincts, ont orienté différemment l'apprentissage professionnel réflexif des futurs enseignants de FLE. Dans cette perspective, le stage pédagogique apparaît comme une expérience située, dans laquelle les pratiques observées, les cultures de classe, les profils d'élèves et les modalités d'interaction contribuent à structurer ce que les futurs enseignants remarquent, interprètent et transforment en savoir professionnel.



5.1. Dépassez l'opposition entre grammaire-traduction et approche communicative

La comparaison entre les cas LA et LS pourrait, à première vue, être lue comme une simple opposition entre une approche centrée sur la grammaire-traduction et une approche plus communicative. Une telle lecture resterait cependant limitée. Les résultats confirment certes que les deux contextes diffèrent par l'usage de la langue cible, la place de l'explication grammaticale, les formes de participation des élèves et la diversité des supports. Toutefois, l'intérêt de cette différence ne réside pas seulement dans la typologie des pratiques observées, mais dans les effets formatifs que ces pratiques produisent pour les futurs enseignants.

Cette interprétation rejoint les débats actuels sur la mise en œuvre de l'approche communicative en classe de langue. Les travaux portant sur l'approche communicative (Communicative Language Teaching (CLT) en anglais) montrent que son efficacité ne dépend pas seulement de l'adoption déclarée de principes communicatifs, mais aussi des conditions concrètes de classe, du niveau des élèves, de l'organisation des tâches et du rôle donné à l'interaction (Adem, Berkessa, 2022 ; Qasserras, 2023 ; Chen, Shuib, 2026). Dans le cas LS, l'usage plus régulier du français, les questions-réponses, les routines de classe et les supports visuels ont offert des exemples plus visibles d'une orientation communicative. Dans le cas LA, en revanche, l'explication grammaticale, la traduction et les exercices écrits ont rendu visibles d'autres contraintes pédagogiques, notamment la nécessité de sécuriser la compréhension et d'adapter les explications au niveau des élèves.

La question de l'usage de la langue première (L1) et de la langue cible devrait également être interprétée de manière nuancée. Les recherches sur l'usage de la langue cible en classe de langue montrent que l'alternance entre langue cible et langue première dépend souvent des objectifs pédagogiques, du niveau des apprenants et des pratiques institutionnelles (Hall, Cook, 2013 ; Ekmekçi, 2018 ; Molway, Arcos, Macaro, 2022 ; Tammenga-Helmantel, Mossing Holsteijn, Bloemert, 2022). Ainsi, l'usage dominant du turc dans le cas LA ne doit pas être lu uniquement comme une absence d'orientation communicative, mais aussi comme une stratégie de médiation du sens dans un contexte où la compréhension grammaticale et le contrôle du déroulement du cours occupent une place importante. À l'inverse, l'usage plus régulier du français dans le cas LS montre comment la langue cible peut devenir un outil d'interaction et d'organisation de la classe lorsque les routines et les supports facilitent la compréhension.

Ainsi, les deux contextes ne devraient pas être interprétés uniquement comme deux modèles pédagogiques opposés, dont l'un serait simplement moins souhaitable que l'autre. Ils constituent plutôt deux environnements d'observation qui rendent visibles des aspects différents de l'enseignement du FLE. Cette lecture permet de dépasser une opposition binaire entre grammaire-traduction et approche communicative, pour analyser la manière dont chaque configuration de classe produit des occasions particulières de réflexion professionnelle.

5.2. Le contexte scolaire comme médiateur de l'apprentissage professionnel réflexif

Les résultats confirment l'importance du contexte scolaire dans la formation pratique des enseignants. Les futurs enseignants n'observent pas des pratiques pédagogiques abstraites ; ils observent des pratiques inscrites dans des cultures de classe particulières, dans des routines institutionnelles, dans des profils d'élèves et dans des conditions matérielles concrètes. Le



même cours de *Stage pédagogique I* peut donc donner lieu à des apprentissages professionnels différents selon l'établissement dans lequel il est réalisé.

Dans cette étude, le contexte LA a davantage orienté l'attention des futurs enseignants vers la gestion de classe, la clarté des explications, l'adaptation au niveau des élèves et la sécurisation de la compréhension par la langue première. Le contexte LS, en revanche, a davantage mis en avant l'interaction, les routines en français, la participation orale et l'usage de supports visuels ou numériques. Ces différences suggèrent que le contexte scolaire agit comme un médiateur de l'apprentissage professionnel réflexif : il ne détermine pas mécaniquement ce que les futurs enseignants apprennent, mais il structure les situations auxquelles ils sont exposés et les aspects de l'enseignement qu'ils sont amenés à remarquer.

Cette lecture est cohérente avec les travaux sur la gestion de classe et l'engagement des élèves en langue étrangère. Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai (2008) rappellent que la gestion de classe ne se réduit pas au contrôle des comportements, mais implique aussi des routines, des attentes claires, des rétroactions positives et un climat favorable à l'apprentissage. Macías (2018) souligne également que la gestion de classe en langue étrangère possède des caractéristiques spécifiques, liées à l'usage de la langue cible, à la participation orale, à l'anxiété et aux différences de compétence linguistique. Dans le même sens, Ye (2024) met en évidence le rôle de l'environnement de classe dans l'engagement des apprenants en anglais langue étrangère. Les résultats de la présente étude prolongent ces constats en montrant que les stagiaires observent ces dimensions de manière différente selon les contextes scolaires : dans LA, la gestion de classe apparaît davantage sous l'angle de l'autorité et du maintien de l'attention ; dans LS, elle apparaît davantage à travers les routines, la relation et la participation soutenue.

Les supports pédagogiques participent également à cette médiation contextuelle. Les travaux sur les matériaux authentiques et les ressources pédagogiques en langue étrangère soulignent leur rôle dans la contextualisation du sens, la motivation et l'exposition à des usages plus variés de la langue (Gilmore, 2007 ; Alamri, 2025). Dans les portfolios LS, la présence de supports visuels, numériques, auditifs ou ludiques a rendu plus visible le lien entre support, interaction et participation. Dans les portfolios LA, les supports écrits et les fiches d'exercices ont davantage soutenu le renforcement grammatical et lexical. Cette différence ne renvoie donc pas seulement au type de matériel utilisé, mais à la fonction pédagogique que les supports remplissent dans chaque configuration de classe.

Cette interprétation renforce l'idée que le stage pédagogique ne doit pas être considéré comme une expérience homogène. Même lorsqu'il s'inscrit dans un même programme universitaire et dans un même cadre institutionnel, il peut produire des occasions d'apprentissage différentes. La formation initiale des enseignants gagnerait donc à reconnaître explicitement cette variabilité contextuelle et à l'intégrer dans l'accompagnement réflexif des stagiaires.

5.3. Le portfolio comme espace de transformation de l'observation en réflexion

L'étude montre également l'intérêt méthodologique et formatif des portfolios de stage. Ces documents ne constituent pas seulement des comptes rendus de ce qui s'est passé en classe. Ils donnent accès à la manière dont les futurs enseignants sélectionnent certains événements, les interprètent, les évaluent et les relient à leur propre développement professionnel. Le portfolio devient ainsi un espace intermédiaire entre l'expérience observée et la construction d'une conscience professionnelle.



Cette fonction est particulièrement importante dans le cadre d'un stage principalement fondé sur l'observation. Observer une classe ne conduit pas automatiquement à un apprentissage professionnel. Pour que l'observation devienne formatrice, elle devrait être accompagnée d'un travail de mise en mots, de comparaison, de questionnement et d'auto-évaluation. Les travaux sur les expériences de stage et les réflexions des futurs enseignants soulignent également que la pratique accompagnée de réflexion permet aux stagiaires de construire progressivement leur identité professionnelle, d'identifier leurs difficultés et de formuler des pistes d'amélioration (Astuti, Drajati, 2022 ; Köksal, Genç, 2019). Dans la présente étude, les portfolios analysés montrent précisément ce passage : les futurs enseignants ne se contentent pas de noter les pratiques des enseignants tuteurs ; ils commentent l'efficacité des activités, proposent des alternatives, identifient des difficultés et réfléchissent à leur propre manière d'enseigner.

Cependant, cette valeur formative du portfolio dépend aussi de la qualité du guidage proposé aux stagiaires. Si les consignes restent uniquement descriptives, les portfolios risquent de devenir de simples journaux d'observation. En revanche, lorsqu'ils encouragent la comparaison, l'analyse des choix pédagogiques, la prise en compte du contexte et la formulation d'alternatives, ils peuvent soutenir plus fortement le développement d'une pensée professionnelle réflexive. Cette idée rejoint les recherches soulignant l'importance du soutien, de l'engagement et de la réflexion dans le développement professionnel des futurs enseignants de langue (Fan, Lu, Zhang, 2024 ; Yalçın Arslan, Almicioğlu, 2024).

6. Implications, limites et conclusion

6.1. Implications pour la formation initiale des enseignants de FLE

Les résultats de cette étude font apparaître plusieurs implications pour la formation initiale des enseignants de FLE. La première concerne le choix et la diversification des lieux de stage. Les établissements d'accueil ne devraient pas être considérés comme de simples espaces d'affectation administrative, mais comme des environnements pédagogiques qui contribuent directement à la construction de l'expérience professionnelle des futurs enseignants. La comparaison entre le cas LA et le cas LS montre en effet que des contextes scolaires différents exposent les stagiaires à des cultures de classe, des formes d'interaction, des usages de la langue cible et des modes de gestion de classe distincts. La diversification des lieux de stage pourrait ainsi favoriser une compréhension plus nuancée des relations entre contexte scolaire, pratiques d'enseignement et décisions pédagogiques.

La deuxième implication concerne l'accompagnement universitaire du stage. Les résultats suggèrent que les futurs enseignants ont besoin d'être guidés afin de dépasser une lecture simplement normative des pratiques observées. L'enjeu n'est pas seulement de qualifier les pratiques de traditionnelles ou de communicatives, d'efficaces ou d'inefficaces, mais d'apprendre à comprendre les conditions dans lesquelles elles émergent, les contraintes auxquelles elles répondent, les possibilités qu'elles ouvrent et les limites qu'elles présentent. Un tel accompagnement peut renforcer la capacité des stagiaires à interpréter les situations de classe de manière contextualisée et à transformer l'observation en apprentissage professionnel réflexif.

La troisième implication porte sur la structuration des portfolios de stage. Ceux-ci pourraient être davantage organisés autour de questions réflexives explicites invitant les stagiaires à comparer l'usage de la langue cible dans différents contextes, à analyser les



formes de participation des élèves, à identifier les effets des supports pédagogiques, à observer les stratégies de gestion de classe et à envisager des adaptations possibles pour d'autres profils d'apprenants. Dans cette perspective, le portfolio ne serait pas seulement un outil de suivi ou d'évaluation du stage, mais un support de médiation entre l'expérience de terrain, l'analyse pédagogique et la construction progressive d'une conscience professionnelle.

6.2. Limites de l'étude et perspectives de recherche

Comme cela a été précisé dans la présentation du corpus, cette étude présente certaines limites qui doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats. Le corpus est restreint à dix portfolios, deux établissements publics et un seul contexte provincial. Les données reposent sur des récits écrits de stagiaires et non sur des enregistrements directs des interactions de classe. Les résultats ne visent donc pas une généralisation statistique, mais une compréhension qualitative et située du processus de stage dans la formation initiale des enseignants de FLE.

Des recherches futures pourraient élargir le corpus à un nombre plus important de stagiaires et d'établissements, intégrer des entretiens avec les enseignants tuteurs, les superviseurs universitaires et les stagiaires, ou encore comparer différents types de lycées et de contextes institutionnels. Une telle extension permettrait de mieux comprendre la diversité des expériences de stage et les conditions dans lesquelles celles-ci contribuent au développement professionnel des futurs enseignants de FLE en Türkiye.

6.3. Conclusion

En conclusion, cette étude montre que le stage pédagogique dans la formation des enseignants de FLE ne produit pas un apprentissage homogène. À partir de l'analyse des portfolios de dix futurs enseignants ayant effectué leur stage dans deux établissements publics de Bursa, les résultats indiquent que chaque contexte scolaire rend visibles des dimensions différentes du métier enseignant. Le cas LA met surtout en évidence les enjeux liés à l'explication grammaticale, à la traduction, à la gestion de classe, à l'adaptation au niveau des élèves et au maintien de l'attention. Le cas LS rend davantage visibles l'usage interactionnel de la langue cible, les routines en français, les supports multimodaux, la participation orale et la diversification des activités.

Ces différences ne doivent pas être réduites à une opposition simplifiée entre enseignement traditionnel et approche communicative. Elles montrent plutôt que le contexte scolaire agit comme un médiateur de l'apprentissage professionnel réflexif. Les pratiques observées prennent sens en relation avec les cultures de classe, les profils d'élèves, les ressources disponibles et les conditions locales dans lesquelles elles se déploient. L'apport principal de cette étude réside ainsi dans la mise en évidence du caractère situé, comparatif et réflexif du stage pédagogique.

Dans cette perspective, les portfolios permettent de suivre la manière dont les futurs enseignants sélectionnent les pratiques observées, les interprètent, les évaluent et les transforment progressivement en savoir professionnel. La formation initiale des enseignants de FLE gagnerait donc à considérer le stage non seulement comme une exigence institutionnelle, mais comme un espace de comparaison, de réflexion guidée et de construction d'une conscience professionnelle sensible au contexte.



Références bibliographiques

- Adem, H., Berkessa, M., 2022, « A case study of EFL teachers' practice of teaching speaking skills vis-à-vis the principles of Communicative language teaching (CLT) », *Cogent Education*, 9.1, 2087458. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2087458>
- Akpınar Dellal, N., Talun İnce, A., 2015, « Alman dili eğitimi “okul deneyimi” ve “öğretmenlik uygulaması” derslerine ilişkin öğretmen adayları görüşleri », communication présentée au VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi: 21. Yüzyılda Eğitim Politikaları: Kanıt, Araştırma; İnovasyon ve Değerler, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye, 28-31 Mayıs.
- Alamri, W., 2025, « Evaluating the benefits and challenges of using authentic materials in EFL context for listening purpose », *Frontiers in Education*, 10, 1611308. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1611308>
- Altet, M., 2000, « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et Formation*, 35, p. 25-41. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668
- Astuti, Y. D., Drajiati, N. A., 2022, « Teaching practicum experiences: Pre-service English teachers' self-reflections of their professional growth », *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 3.3, p. 382-389. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v3i3.122>
- Atmaca, Ç., 2023, « Online teaching practicum procedures during the COVID-19 pandemic in Turkish EFL context », *E-Learning and Digital Media*, 20.4, p. 352-369. <https://doi.org/10.1177/20427530231156677>
- Aydın, Ö., Ok, A., 2020, « Mentoring practices in English language teaching practicum: Student teachers' perspectives on cooperating teachers' roles in the Turkish context », *The Teacher Educator*, 55.3, p. 248-266. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1701756>
- Aydınbeğ, C., 2019, « Fransızca yabancı dil öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri » in *EJERCongress 2019 Bildiri Özetleri Kitabı*, Ankara, Ankara Üniversitesi, p. 1643-1644.
- Braun, V., Clarke, V., 2006, « Using thematic analysis in psychology », *Qualitative Research in Psychology*, 3.2, p. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., 2021, « One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? », *Qualitative Research in Psychology*, 18.3, p. 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Çetintaş, B., Genç, A., 2005, « Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri », *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29.29, p. 75-84. <https://izlik.org/JA82FR58JG>
- Chen, L., Shuib, T. R. B., 2026, « Communicative language teaching (CLT) in English as foreign language (EFL) classrooms: A systematic review of its pedagogical effectiveness and classroom implementation », *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 13.1, p. 651-660. <https://doi.org/10.51244/IJRSL.2026.13010056>
- Coşkun, A., 2013, « Stress in English language teaching practicum: The views of all stakeholders », *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28.28-3, p. 97-110. <https://izlik.org/JA33CC58TK>
- Creswell, J. W., 2013, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 3e éd., Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., 2006, *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Ekmekçi, E., 2018, « Target versus native language use in foreign language classes: Perspectives of students and instructors », *International Education Studies*, 11.5, p. 74-83. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n5p74>
- Fan, J., Lu, X., Zhang, Q., 2024, « The impact of teacher and peer support on preservice EFL teachers' work engagement in their teaching practicum: The mediating role of teacher L2 grit and language teaching enjoyment », *Behavioral Sciences*, 14.9, 785. <https://doi.org/10.3390/bs14090785>



- Gilmore, A., 2007, « Authentic materials and authenticity in foreign language learning », *Language Teaching*, 40.2, p. 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Hall, G., Cook, G., 2013, *Own-language use in ELT: Exploring global practices and attitudes*, Londres, British Council.
- İlertten, F., Özcan, E., Efeoğlu, G., 2022, « Turkish pre-service EFL teachers' reflections on practicum during pandemic: Planning, implementation and reflection », *Yıldız Journal of Educational Research*, 7.2, p. 101-107. <https://doi.org/10.14744/yjer.2022.010>
- Kırkgöz, Y., O'Dwyer, J., Godfrey, T., Üstünel, E., 2023, « Reimagining trainee teacher practicum experiences in Turkish K-12 schools », *Teaching and Teacher Education*, 132, 104204. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104204>
- Köksal, D., Genç, G., 2019, « Learning while teaching: Student teachers' reflections on their teaching practicum », *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15.3, p. 895-913. <https://doi.org/10.17263/jlls.631531>
- Korthagen, F. A. J., 2010, « How teacher education can make a difference », *Journal of Education for Teaching*, 36.4, p. 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Koşar, G., 2021, « Distance teaching practicum: Its impact on pre-service EFL teachers' preparedness for teaching », *IAFOR Journal of Education - Special Issue: COVID-19: Education Response to a Pandemic*, 9.2, p. 111-126. <https://doi.org/10.22492/ije.9.2.07>
- Kudat, C., 2009, « Eğitim fakülteleri yabancı diller eğitimi bölümlerinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması: Uygulamalar, sorunlar, öneriler », communication présentée au *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, 1-3 Mayıs.
- Macias, D. F., 2018, « Classroom management in foreign language education: An exploratory review », *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20.1, p. 153-166. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.60001>
- Maxwell, J. A., 2013, *Qualitative research design: An interactive approach*, 3e éd., Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Merç, A., 2010, « Self-reported problems of pre-service EFL teachers throughout teaching practicum », *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 10.2, p. 199-226. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423869512.pdf>
- Merç, A., 2015, « Assessing the performance in EFL teaching practicum: Student teachers' views », *International Journal of Higher Education*, 4.2, p. 44-56. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p44>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldaña, J., 2014, *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*, 3e éd., Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2021, « Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge », *Tebliğler Dergisi*, 84.2767-EK, p. 1045-1066. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2767_Eylul_Ek_2021.pdf
- Molway, L., Arcos, M., Macaro, E., 2022, « Language teachers' reported first and second language use: A comparative contextualized study of England and Spain », *Language Teaching Research*, 26.4, p. 649-672. <https://doi.org/10.1177/1362168820913978>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., Moules, N. J., 2017, « Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria », *International Journal of Qualitative Methods*, 16.1, p. 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- O'Connor, C., Joffe, H., 2020, « Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines », *International Journal of Qualitative Methods*, 19, p. 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Orhan, A., 2020, « Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi'nde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin Almanca öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin deneyimleri », *Turkish Studies - Education*, 15.4, p. 2785-2800. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.44870>
- Özçelik, N., 2012, « Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri », *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32.2, p. 515-536. <https://izlik.org/JA49YC92RR>



- Perrenoud, P., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF éditeur.
- Qasserras, L., 2023, « Systematic review of communicative language teaching (CLT) in language education: A balanced perspective », *European Journal of Education and Pedagogy*, 4.6, p. 17-23. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.6.763>
- Sarıçoban, A., 2008, « Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri », *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28.3, p. 31-55. <https://izlik.org/JA73WW54KD>
- Sarıçoban, A., 2016, « Foreign language teaching practicum beliefs of student teachers », *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12.1, p. 166-176. <https://izlik.org/JA23TU45CM>
- Şen Yaman, G., 2025, « Uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları açısından Arapça öğretmenlik uygulaması dersi », communication présentée au FSMVÜ III. Uluslararası Arap Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Kongresi, İstanbul, Türkiye, 9-11 Mayıs.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., Sugai, G., 2008, « Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice », *Education and Treatment of Children*, 31.3, p. 351-380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Tammenga-Helmantel, M., Mossing Holsteijn, L., Bloemert, J., 2022, « Target language use of Dutch EFL student teachers: Three longitudinal case studies », *Language Teaching Research*, 26.4, p. 726-754. <https://doi.org/10.1177/1362168820913975>
- Tüfekçi Can, D., 2018a, « Foreign language teaching anxiety among pre-service teachers during teaching practicum », *International Online Journal of Education and Teaching*, 5.3, p. 579-595. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/420>
- Tüfekçi Can, D., 2018b, « The reflections of pre-service EFL teachers on overcoming foreign language teaching anxiety (FLTA) during teaching practicum », *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6.3, p. 389-404. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1803389C>
- Vaughn, L. M., Jacquez, F., 2020, « Participatory research methods: Choice points in the research process », *Journal of Participatory Research Methods*, 1.1. <https://doi.org/10.35844/001c.13244>
- Yalçın Arslan, F., Almacioğlu, G., 2024, « Teaching immunity of language teachers: A reflective approach », *Participatory Educational Research*, 11.1, p. 89-104. <https://doi.org/10.17275/per.24.6.11.1>
- Ye, X., 2024, « A review of classroom environment on student engagement in English as a foreign language learning », *Frontiers in Education*, 9, 1415829. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1415829>
- Yiğit, M., Maden Sakarya, M., 2022, « Çevrimiçi Almanca öğretmenliği öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerin incelenmesi » in *XVII. IBANESS Congress Series on Economics, Business and Management*, Plovdiv, Bulgaria, 12-13 mars. https://eprints.uklo.edu.mk/id/eprint/7595/1/ibaness_plovdiv_proceedings_draft_4_Kaltrina_Natasha.pdf
- Yılmaz, C., 2018, « Investigating pre-service EFL teachers' self-concepts within the framework of teaching practicum in Turkish context », *English Language Teaching*, 11.2, p. 156-163. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n2p156>
- Yin, R. K., 2018, *Case study research and applications: Design and methods*, 6e éd., Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Zeichner, K., 2010, « Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education », *Journal of Teacher Education*, 61.1-2, p. 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Erdogan **KARTAL** est professeur des universités au Département de Didactique du FLE de la Faculté de Pédagogie de l'Université Bursa Uludağ en Türkiye. Il est diplômé des Universités Uludağ, Charles de Gaulle-Lille 3 et Hacettepe. Il a obtenu sa licence en FLE, un DEA en linguistique, ainsi qu'une maîtrise et un doctorat en FLE. Il a effectué deux séjours postdoctoraux, à l'Université Libre de Bruxelles en 2006 et à l'Université de Toulouse 2-Le Mirail en 2012. Habilité en didactique du FLE en



2013, il a également enseigné comme professeur invité à l'Université Lumière Lyon 2 entre 2015 et 2017. Ses recherches portent sur les NTIC et leur intégration dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. *Scopus Author Identifier*: 36182855500, *ORCID ID*: <https://orcid.org/0000-0002-9836-5221>

Bilge **KARAKAYA** est étudiante en dernière année de licence au Département de Didactique du FLE de la Faculté de Pédagogie de l'Université Uludağ de Bursa en Türkiye. Ses intérêts académiques portent notamment sur la didactique du FLE, la formation des enseignants et la pédagogie du théâtre. Dans le cadre des pratiques d'enseignement en ligne, elle travaille sur le développement de matériels pédagogiques numériques. De plus, elle participe à des projets où elle applique des techniques dramatiques destinées aux enfants. Actuellement, elle effectue son stage pédagogique dans l'enseignement secondaire. *ORCID ID*: <https://orcid.org/0009-0007-4278-8667>

Remerciements : Les auteurs souhaitent remercier les futurs enseignants qui ont participé au processus de stage pédagogique et préparé les portfolios de stage constituant la base de cette étude. Les auteurs expriment également leur gratitude aux enseignants tuteurs et aux administrateurs des établissements de stage pour leur soutien durant le processus de stage pédagogique.

Déclaration d'utilisation de l'IA : Dans cette étude, une version sous licence de ChatGPT a été utilisée comme outil d'assistance rédactionnelle et analytique, de manière limitée et contrôlée. L'outil a été mobilisé pour soutenir l'organisation du texte, améliorer la qualité rédactionnelle en français, proposer certaines reformulations académiques et faciliter la vérification descriptive des données issues des portfolios de stage et des rapports d'observation de classe.

ChatGPT a également été utilisé ponctuellement pour repérer des références scientifiques susceptibles d'appuyer le cadre conceptuel et la discussion des résultats. Toutes les références retenues ont été vérifiées par l'auteur avant leur intégration dans le texte. Les choix méthodologiques, le codage final des données, l'analyse thématique, l'interprétation des résultats, la discussion scientifique et la responsabilité finale du contenu relèvent entièrement des auteurs.

