

LA CONSTRUCTION DU RAPPORT À L'ALTÉRITÉ CHEZ LE PROFESSEUR STAGIAIRE À TRAVERS L'ANALYSE DE SA PRATIQUE : UN ÉLÉMENT POUR COMPRENDRE LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

Maël LE PAVEN* & Mathilde MUSARD**

**Université de Franche-Comté. Unité de Promotion, Formation et Recherche des Sports. 31, chemin de l'Épitaphe, 25000 Besançon / mael.le_paven@univ-fcomte.fr*

***Université de Franche-Comté. Unité de Promotion, Formation et Recherche des Sports. 31, chemin de l'Épitaphe, 25000 Besançon / mathilde.musard@univ-fcomte.fr*

Résumé

L'importance des dispositifs d'analyse des pratiques en termes de développement des compétences professionnelles (Samurçay & Pastré 1995) oriente les recherches sur les articulations entre les intentions données à ces dispositifs, leur fonctionnement et les effets produits sur la professionnalisation des enseignants stagiaires (ES) (Wittorski 2005). Cette étude prend pour objet des entretiens post-leçon (d'éducation physique et sportive – EPS) menés par un enseignant-chercheur (EC) auprès d'ES (en troisième année de licence en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives – Staps). Elle révèle le rôle de ces entretiens dans la spécification d'un rapport à l'altérité (élèves, EC), lié à celui que construisent les ES vis-à-vis de leur rôle d'intervenant. Cette étude présente deux cas, illustrant deux rapports différents : 1°. ES metteur en scène de situations censées induire les comportements souhaités ; situations à justifier auprès de l'EC ; 2°. ES observateur de l'activité des élèves ; EC considéré comme facilitateur de l'observation.

Mots-clés : rapport à l'altérité, enseignant stagiaire, professionnalisation, entretien post-leçon

Introduction

Depuis dix ans environ, les recherches sur l'intervention par les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) connaissent un fort accroissement des thématiques liées à la formation et au développement professionnels des intervenants (Musard & Poggi 2013), très majoritairement abordées par des enseignants-chercheurs (EC) qui interviennent aux différents niveaux du cursus universitaire. L'intérêt qu'ils portent sur un processus dont ils sont eux-mêmes des acteurs essentiels conduit à interroger l'impact de ce rôle de formateur sur les recherches menées auprès de leurs étudiants. Cette interrogation semble d'autant plus légitime que, comme l'ont montré Mathilde Musard & Marie-Paule Poggi (*ibid.*), la recherche sur l'intervention par les APSA privilégie les visées compréhensives et descriptives – traditionnellement attachées au principe d'indépendance entre le meneur et l'objet de l'étude –, aux visées transformatrices de la recherche-action.

Outre l'effet de la présence d'un EC en tant que meneur d'entretiens post-leçon auprès d'étudiants stagiaires (ES), c'est l'impact du dispositif d'entretien lui-même qui retient notre attention. Nous nous focalisons plus précisément sur la façon dont, en visant à identifier un rapport à la pratique d'intervention et aux élèves (visée majoritaire des questions de l'EC), la mise en œuvre de ce dispositif révèle également et construit, chez l'ES, un rapport et des attentes relatifs à la fonction de ce type d'entretien, à ce qu'en attend l'EC et, plus largement, à l'altérité : l'autre comme *cible de mon enseignement* (élève), l'autre qui me *demande de lui en parler* (EC).

1. Cadrage théorique et hypothèses

Le champ de la didactique professionnelle (Samurçay & Pastré 1995, Rogalski 2004) a mis en avant le rôle de la conceptualisation des pratiques, à travers le dialogue avec un tiers, dans le développement des compétences du travailleur. De ce fait, l'importance des dispositifs d'analyse des pratiques en termes de développement des compétences professionnelles (Samurçay & Pastré, *op. cit.*) oriente les recherches sur les articulations entre les intentions données à ces dispositifs, les modalités de leur fonctionnement et les effets produits sur la professionnalisation des ES (Wittorski, 2005). Les entretiens post-leçon, en participant à l'analyse des pratiques professionnelles des ES, constitueraient ainsi un dispositif moteur du développement des compétences des futurs professeurs d'EPS. La conceptualisation d'une activité professionnelle « triplement dirigée » – par leur conduite, au travers de l'objet de la tâche et

vers les autres (Clot 1999) – permet alors de focaliser les ES sur leur rapport aux élèves, aux situations d'intervention et aux savoirs pédagogiques et didactiques qu'elles investissent ou qui les prennent pour objet.

Ces dispositifs activent ainsi un rapport orienté : par ces savoirs, vers soi en tant qu'intervenant, vers les élèves comme sujets apprenants/cibles des interventions, vers les situations et enfin par le dialogue avec le meneur de l'entretien. Les entretiens post-leçon sont ici menés en situation d'auto-confrontation. L'EC diffuse alors des séquences vidéo choisies selon leur capacité à rendre compte de la pratique ordinaire en classe (Schubauer-Leoni & Leutenegger 2002). Les épisodes diffusés visent à révéler cet ordinaire tel qu'il est vécu par l'enseignant, selon une dialectique *expliquer/comprendre* qui est celle de l'intervenant *et* celle du chercheur (*ibid.*).

Dans une perspective didactique au sens d'étude des « conditions de la transmission de la 'culture' propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant » (Joshua & Dupin 2003 : 2), les séquences diffusées permettent d'identifier à quelles conditions les savoirs visés par les ES sont transmis ou non. Cette visée explicite explique pourquoi l'EC montre des épisodes porteurs d'incidents critiques didactiques, définis ainsi par Jean-Paul Euzet & Jacques-André Méard : « événement particulier marquant ou imprévu (positif ou négatif) qui présenterait un caractère remarquable évident pour des observateurs qualifiés » (1998 : 165). Survenant au cours de situations d'apprentissage dans lesquelles il y a une visée explicite de communication d'un savoir précis (Amade-Escot & Marsenach 1995), les incidents critiques didactiques constituent les manifestations les plus apparentes du dysfonctionnement des apprentissages par rapport au sens souhaité par l'intervenant (*ibid.*).

L'association entre l'annonce de visée d'explicitation/analyse et la diffusion d'épisodes relatifs à des imprévus sources de difficultés rend possible l'émergence d'attentes différenciées chez les stagiaires (relatives aux dimensions descriptives, critiques...). Maria-Louisa Schubauer-Leoni (1991) utilise la notion de *contrat didactique différentiel* pour qualifier la spécification des contrats didactiques (attentes et positions réciproques des élèves et professeurs relatives aux objets de savoir en jeu d'après Brousseau 1986) entre le professeur et chacun de ses élèves ou groupes d'élèves dans un processus de co-construction à travers les échanges en classe. De même, selon leurs attentes relatives à celles de l'EC et du dispositif d'entretien, les ES peuvent considérer et utiliser les entretiens comme des moyens pour évaluer leur intervention ou

pour apprendre quelque chose d'eux-mêmes ou des élèves, ce qui peut orienter les échanges en spécifiant un rapport à l'altérité (EC, élèves).

Dans un contexte de développement et de médiation professionnels, Jean-Louis Lascoux (2008) pose la distinction entre, d'une part, la question de la tolérance, justifiant le fait de ne pas se mêler des affaires des autres et, d'autre part, celle de l'altérité, qui implique l'attention aux autres, le respect fondamental et la vigilance quant à l'ingérence dans les situations identifiées comme portant atteinte aux droits fondamentaux des humains d'être eux-mêmes et chacun différent. En tant qu'ils procèdent d'une forme de médiation entre professionnels « aguerris » (EC) et « en devenir » (ES), les entretiens constituent un espace de questionnement de la dialectique tolérance/altérité, telle que cristallisée dans l'éthique de l'agir enseignant : comment les ES considèrent-ils la place accordée/à accorder aux élèves dans leur parcours d'apprentissage selon le rapport liberté/contrainte ? Quid de leur rôle en ce sens ? Quelle tolérance/quelle prise en charge de quels comportements par rapport aux objets de savoir visés ? Selon quelles modalités d'intervention ? Quelle prise en compte de la diversité des comportements des élèves comme réponses à ce qui leur est proposé ? Qu'est-ce que les ES considèrent comme devant être explicité/justifié *face à l'EC* ? Nous formulons l'hypothèse de contrastes quant à la manière dont les ES, à travers leurs échanges en entretien, positionnent leur intervention face à l'EC au regard de la place et du rôle à accorder aux élèves, à l'analyse et à la prise en charge de leurs comportements, aux situations, aux objets de savoir visés et à eux-mêmes en tant qu'intervenants.

2. Méthodologie

2.1. Extraction des données

Deux étudiants (une fille et un garçon, respectivement nommés Céline et Luc) en troisième année de Licence Staps, volontaires pour cette étude, ont été filmés durant leur stage de professorat d'EPS. Suite à l'enregistrement de deux leçons consécutives en cours de cycle (natation pour Céline, basket-ball pour Luc), deux entretiens d'auto-confrontation simple (Clot 1999) portant sur ces leçons ont été menés par l'EC. Les données issues de ces entretiens, sur lesquelles se concentre cette étude, sont complétées par celles issues d'entretiens ante-leçon, qui visent à saisir la nature des savoirs visés dans le cadre du projet d'intervention (Schubauer-Leoni & Leutenegger, *op. cit.*) de

l'ES. Ces entretiens permettent de comparer le prévu et le réalisé, aiguillant les questions posées lors des entretiens post-leçon.

2.2. Traitement des données

Les données issues du corpus principal (entretiens post-leçon) permettent d'interroger la co-construction des discours dans le dialogue ES/EC à l'aune du rapport à l'altérité (élèves, EC) chez les ES. Nous abordons en ce sens la façon dont l'ES fait part de son rôle d'intervenant auprès de l'EC. Cette recherche envisage les dialogues ES/EC comme un moteur de l'élaboration mutuelle des attentes de chacun relatives aux aspects pédagogiques et didactiques à exposer, les attentes officielles relevant de l'explicitation/analyse de la pratique. Il s'agit ainsi, selon une approche transactionnelle, de considérer ce qui se joue dans les stratégies portées par ces discours en fonction des rôles tenus par l'ES et l'EC et des attentes qui se construisent relativement à ces rôles.

En se focalisant sur un processus de co-construction d'attentes et de stratégies d'action réciproques, cette étude appelle à associer analyse de contenu des discours tenus et prise en considération de la distribution temporelle des éléments discursifs au sein d'un verbatim dont le traitement poursuit deux objectifs principaux :

- Identification des objets abordés au sein des discours, grâce à une reformulation des énoncés selon la technique de la paraphrase, attachée au principe de proximité sémantique entre les paraphrases produites et les énoncés d'origine (Marlot 2008). Il s'agit ainsi de décrire sous forme de synopsis court la distribution temporelle des contenus des différentes rubriques qui organisent les discours des ES ;
- Analyse des réorientations des discours : stratégies, objets. La catégorisation des actes de langage proposée en 2010 par Christian Alin (décrire, juger/commenter, justifier/expliquer, interpréter/analyser, faire des hypothèses/se questionner) est utilisée pour repérer ces réorientations au sein du synopsis court. Une analyse lexicographique ensuite menée par le logiciel Tropes® permet de situer la distribution temporelle des éléments discursifs sur le synopsis précédent.

Cette méthode de traitement vise à identifier la façon dont les ES reconstruisent *a posteriori*, face à l'EC, les itinéraires d'enseignement/apprentissage en classe dans le sens – pour reprendre

l'expression de Paul Veyne (1978) – d'une *mise en intrigue rétrodictive* de leur pratique. Il s'agit ainsi de voir comment leur façon d'expliquer ce qui se passe en classe traduit leurs préoccupations : celles qu'ils situent en lieu et place des interventions filmées, celles qui orientent leurs discours en entretien (justifier leur intervention, décrire les comportements des élèves...) et qui les amènent à solliciter les systèmes explicatifs qu'ils considèrent comme étant les plus adéquats pour parler de ce qui s'est passé à partir des vidéos et/ou d'autres éléments remémorés.

3. Principaux résultats

En prenant en compte les principaux objets abordés, les rubriques qui organisent les discours, les actes de langage (cf. *supra*) et les principales variations des termes (noms, pronoms, adjectifs, verbes...) présents au sein des discours tenus, les résultats obtenus peuvent être déclinés comme suit:

3.1. Nature, proportions et distributions temporelles des objets et des actes de langage

Si les deux ES décrivent les contenus d'enseignement/d'apprentissage (environ 15% des objets abordés) et les comportements observés (environ 30% des objets) dans des proportions similaires, Luc réfère deux fois plus que Céline ces comportements à son action didactique. Jugements, commentaires et justifications sont alors plus présents chez cet ES (1,7 fois plus que chez Céline). Ces contrastes s'accroissent individuellement au fil des entretiens et dans chaque entretien.

Chez Céline, l'entretien constitue l'occasion de formuler des hypothèses (40% des actes de discours répertoriés contre 15% pour Luc) sur les comportements observés alors que Luc mesure leurs écarts (en termes de capacités déficitaires) avec ceux censés être induits par les situations mises en place. Au fil des dialogues avec l'EC, Luc justifie de plus en plus la pertinence et l'enchaînement de ces situations au regard d'élèves que l'on peut qualifier d'épistémiques, *i.e.* non référés à des cas précis qu'il a pu rencontrer.

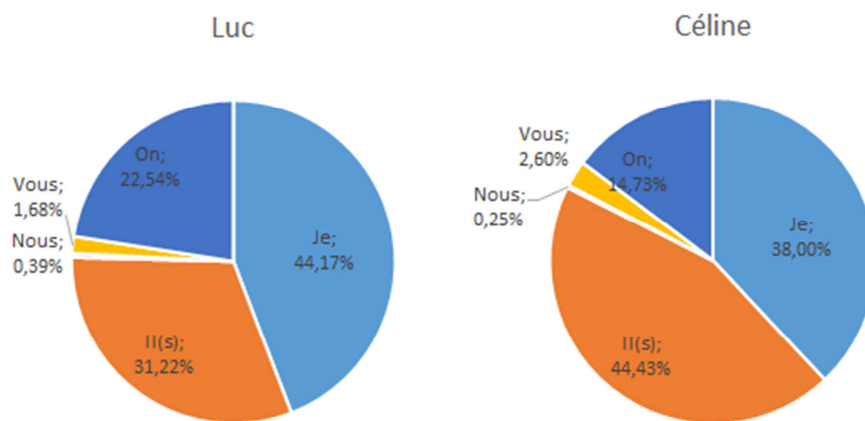
En évoquant ces écarts, Luc tend par ailleurs à attribuer après-coup aux situations proposées des propriétés inductrices supplémentaires (par rapport à celles annoncées lorsqu'il décrit initialement ces situations en entretien), essentiellement en termes de contenus que ces situations permettent de transmettre et de comportements dont elles favorisent l'apparition.

3.2. Positionnements au fil des entretiens

Luc évoque ses choix didactiques en les justifiant par son expérience sportive de joueur de handball, en laissant de moins en moins de place au dialogue ; le pronom « vous » (111 occurrences au total) apparaît ainsi environ 1,5 fois moins souvent dans le discours de Luc.

Par rapport à Luc, Céline s'adresse davantage à l'EC pour parler des élèves (les pronoms « il »/« ils » – 1945 occurrences totales – apparaissent 1,4 fois plus souvent chez Céline que chez Luc).

Figure 1 : répartition des occurrences des pronoms chez Luc et chez Céline



L'EC maintient le dialogue avec Luc par un usage sans cesse accru de l'adjectif « petit » (fonction phatique), le plus usité de tous ceux employés (127 occurrences en tout), essentiellement pour qualifier ce qui semble ne pas avoir été prévu par l'ES : régulations, comportements. Luc qualifie de plus en plus « ses » situations d'« intéressantes » alors que Céline se focalise sur le « travail » des élèves qu'elle observe, en émettant des hypothèses relatives aux comportements observés et à des pistes d'intervention.

4. Discussion

Les spécifications discursives identifiées peuvent être référées à différents éléments : stratégies de discours (défense vs ouverture) face au représentant de l'institution évaluatrice et formatrice de l'ES, propension à la focalisation sur

les dispositifs didactiques vs sur les élèves, rapport à l'intervention façonné par la formation universitaire et un vécu d'intervention en sport, etc.

Chez Céline, il apparaît ainsi que l'entretien constitue une occasion d'analyser l'activité des élèves en vue de réguler son intervention. Elle ne situe cependant pas clairement son rôle d'intervenante, alors que Luc explicite systématiquement ses intentions didactiques et une conception de l'apprentissage associationniste, basée sur l'enchaînement de situations à complexité croissante. Il incombe alors à l'élève de suivre ce cheminement, à la manière d'un automate dont les déficiences peuvent expliquer la non adéquation vis-à-vis du comportement souhaité. L'évacuation chez Luc des ressources ou autres déterminants investis dans une étiologie de la motricité manifeste une approche de type behavioriste, où prime l'association entre les stimuli de la situation et les comportements qu'elle est censée induire. On peut situer cet aspect au regard de l'ancrage sur la certitude, souvent affichée par les entraîneurs (Lévêque 2005). Luc a en effet un passé sportif approfondi en handball (pratiquant, entraîneur), ce qui peut l'amener à considérer une légitimité dans l'assise de positions tranchées quant à ce qu'il convient de proposer de manière générique aux élèves selon une progression de situations préétablie, même lorsque des incidents critiques didactiques se manifestent (l'incitant alors à adopter une posture défensive face à l'EC). On peut donc supposer que ses dispositions à concevoir et à mettre en œuvre ainsi son intervention dans un sport collectif proche de sa spécialité ne se retrouveraient pas forcément dans une autre APSA, ce qui se manifesterait alors par un positionnement différent vis-à-vis de l'EC et par un autre type de considération des élèves, dont il pourrait s'agir d'interroger/caractériser la motricité, comme le fait Céline dans une APSA dont elle n'est pas spécialiste. L'étudiante privilégie la formulation de constats sur les dimensions observables des comportements des élèves (mouvements, positions) à l'analyse des conduites motrices. On peut référer cette tendance à un manque de connaissances approfondies sur l'APSA et sur la façon dont elle peut mobiliser les ressources des élèves.

Il semble légitime de s'interroger sur le poids de la variabilité des expériences d'intervention préalables et périphériques à ce premier stage de professorat d'EPS sur la construction d'un style et de postures d'enseignement (Bucheton & Soulé 2009). Il s'agit alors de questionner la façon dont ces pratiques extrascolaires (ex. entraîneur de club, animateur sportif/loisirs), fréquentes chez les étudiants en Staps, déterminent leur agir enseignant face à des élèves en EPS. Au regard de ces éléments de discussion et des résultats obtenus

(relatifs notamment à la spécification, au fil des échanges, des stratégies de discours et des objets abordés suite à la visualisation des épisodes porteurs d'incidents critiques), il semble possible de considérer que la façon dont les ES interviennent et mettent en intrigue (Veyne, *op. cit.*) leur pratique en en parlant après-coup puisse être déterminée d'une part par des variables locales, liées au contexte et au déroulement de l'entretien et à la nature des épisodes diffusés (d'où la relativisation de ce type de dispositif par des auteurs comme Stefano Bertone, Sébastien Chaliès et Yves Clot 2009) et, d'autre part, par des variables plus globales : vécu dans l'APSA, faisceaux d'attentes, de préoccupations et de significations bâties lors des expériences et formations universitaires et fédérales (clubs, ligues et comités sportifs)...

Plus largement, il paraît essentiel de comprendre le rapport à l'altérité chez les ES comme variant selon les situations et les dispositions individuelles (Lahire 1998), ce qui permet de saisir les composantes locales et globales de l'agir enseignant et de la façon d'en parler.

Conclusion

Nos conclusions reprennent en partie celles de Mathilde Musard & Fabienne Brière (2013) quant au rôle de la prise en compte du langage, qui aide à comprendre les choix didactiques des ES. Cette étude permet en outre de considérer le poids des dispositions et du vécu individuels ainsi que du contexte de l'entretien (cf. *supra*) sur les stratégies de ciblage des éléments mis en avant au sein des discours : analyse des comportements/des contenus et focalisation sur les élèves (tendance 1) vs justification de l'intervention et focalisation sur les situations (tendance 2)... Il apparaît en effet que dans un contexte de diffusion d'épisodes d'enseignement/apprentissage révélateurs d'incidents critiques par un interlocuteur par ailleurs évaluateur de l'enseignement pris pour objet peut tendre, selon les ES, leurs attentes et leurs expériences, à polariser le dialogue autour des éléments listés ci-dessus selon chacune des deux tendances.

S'ouvrent ainsi des perspectives pour la formation des étudiants, qui recourent en partie les propositions des auteures (*ibid.*) : mesurer le poids des attentes différenciées des élèves (Martine Vinson & Jean-Paul Dugal 2001) *et des ES* en présence d'une instance enseignante, expliciter les croyances des ES (Marcel Crahay & alii 2010) *en* et *sur* l'intervention, mettre en confiance les ES (Christine Lebel, Louise Bélair & Nancy Goyette 2012), instaurer des débats et des controverses professionnelles pour analyser l'expérience plutôt que

transmettre un prôt à porter didactique (Y. Clot 2008) et, enfin, développer les groupes d'analyse de pratique sur des temps *longs* pour permettre un réel développement professionnel (Stéphane Brau-Antony & Claire Mieusset 2013) et afin, comme le préconise Philippe Perrenoud (2001), que les étudiants prennent l'habitude de douter, de s'étonner, de poser des questions, de développer leurs réflexions sur l'agir professionnel et de débattre entre pairs.

Références bibliographiques

Alin, C. (2010). *La Geste Formation - Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Amade-Escot, C. & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive : questions théoriques et méthodologies*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Bertone, S., Chaliès, S. & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 104-125. Paris : Presses Universitaires de France.

Brau-Antony, S. & Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants-stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche et Formation*, 72, 15-26. Lyon : ENS éditions.

Brousseau, G. (1986). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & didactique*, 3 (4), 29-48. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.

Crahay, M. et alii (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. Lyon : ENS éditions.

Euzet, J.-P. & Méard, J.-A. (1998). Identification des incidents critiques et pratique réflexive chez les enseignants de lycée/collège débutants en EPS (pp.

163-170). Dans C. Amade-Escot et alii (Dir.), *Recherches en EPS : Bilan et perspectives*. Paris : Revue EPS.

Joshua, S. & Dupin, J.-J. (2003). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lascoux, J.-L. (2008). *Et tu deviendras médiateur et peut-être philosophe*. Paris : Médiateurs/ESF.

Lévêque, M. (2005). *Psychologie du métier d'entraîneur. Ou l'art d'entraîner les sportifs*. Paris : Vuibert.

Lebel, C., Bélaïr, L. M. & Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficulté. *Recherches & Éducatives*, 7, 55-68. Lyon : Binet-Simon.

Marlot, C. (2008). *Caractérisation des transactions didactiques : deux études de cas en découverte du monde en vivant au cycle II de l'École Élémentaire*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Rennes 2.

Musard, M. & Brière-Guenoun, F. (2013). *Analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'éducation physique et sportive par des étudiants stagiaires de Licence 3 STAPS*. Communication présentée au 3^e congrès de l'AREF, Montpellier.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions. *Activités*, 1/2, 103-120. Vitry-sur-Seine : ARPACT.

Samurçay, R., & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation Permanente*, 123, 13-31. Zürich : Fédération suisse pour la formation continue, FSEA.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1991) L'évaluation didactique : une affaire contractuelle. Dans J. Weiss (Ed). *L'évaluation : problème de communication*. (pp. 79-95). Fribourg et Neuchâtel : DelVal & IRDP.

Schubauer-Leoni, M.- L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger & F. Saada-Robert, M. (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck.

Veyne, P. (1978). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.

Vinson, M. & Dugal, J.P. (2011). De la formation continue à la formation initiale : observation du didactique et effets de formation. *Staps*, 91, 63-76. Paris : Revue EPS.

Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.

À propos des auteurs

Maël Le Paven et Mathilde Musard sont maîtres de conférences en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives à l'Université de Franche-Comté. Ils sont rattachés au laboratoire ELLIADD (Editions, Langages, Littératures, Informatique, Arts, Didactiques, Discours – EA 4661) et travaillent sur la didactique de l'Éducation Physique et Sportive et des Activités Physiques et Sportives, la didactique comparée et la formation des enseignants. Leurs interventions se concentrent à l'ESPE de l'Académie de Besançon (Master Meef) ainsi qu'à l'Unité de Promotion, Formation et Recherche des Sports (Licence Staps) de Besançon.

Courriel : mael.le_paven@univ-fcomte.fr ; mathilde.musard@univ-fcomte.fr

Toile : http://elliadd.univ-fcomte.fr/fiches/le_paven_mael / <http://elliadd.univ-fcomte.fr/fiches/musardmathilde>

Pour citer cet article

Le Paven, M. & Musard, M. (2016). La construction du rapport à l'altérité chez le professeur stagiaire à travers l'analyse de sa pratique : un élément pour comprendre le processus de professionnalisation. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 160-171). Paris : Réseau national des ESPE.