

Les émotions des enseignants experts comme artefacts pédagogiques ?

Jérôme Visioli* & Luc Ria**

* Professeur Agrégé d'Education physique et sportive, UFR STAPS de Rennes, Laboratoire PAEDI Clermont-Ferrand, jerome.visioli@uhb.fr

** Professeur des Universités, IUFM Auvergne, Laboratoire PAEDI Clermont-Ferrand, Lria@auvergne.iufm.fr

Résumé

A partir d'une étude de cas dans le contexte d'un cycle de badminton en collège ZEP, l'étude analyse comment un enseignant expert mobilise ses émotions pour en faire des artefacts à des fins pédagogiques. Les résultats montrent que : a) les émotions sont des artefacts pédagogiques à des fins éducatives qui font partie intégrante de la palette d'intervention de l'expertise enseignante ; b) cette exploitation est réalisée de façon plus ou moins consciente, elle se réalise principalement à travers le langage du corps, la communication non verbale ; c) si le cours d'EPS est devenu un « micro-monde » familier pour l'enseignant expert, il se caractérise néanmoins par une extrême sensibilité aux variations d'ambiances qui guident son activité professionnelle ; d) l'expertise correspond entre autre en une exploitation des émotions respectant une « histoire de vie de classe ».

1. Introduction

Dans le cadre d'une réflexion concernant les expériences marquantes en EPS, il nous semble nécessaire de souligner l'intérêt de la question de la vie affective en classe : quel est l'impact des émotions sur les différents acteurs de la relation pédagogique ? D'une part, en ce qui concerne les élèves, Gagnaire et Lavie (2005) précisent que « rares sont les disciplines qui sollicitent une implication émotionnelle d'une telle intensité ». D'autre part, en ce qui concerne les enseignants, les émotions semblent au cœur de la pratique d'intervention en EPS, notamment dans la gestion du « face à face » avec les élèves (Ria, 2005).

Dans une perspective sociale ou située (Dumouchel, 1999), les émotions sont à comprendre comme des moments particuliers, saillants, d'un processus continu, incessant, permanent d'échanges inter individuels : élèves et enseignants sont en interaction au sein d'un processus de coordination. Dès lors, les expériences marquantes émergent soit en dehors de toute intention de l'enseignant (il décide alors de les exploiter ou non), soit de manière délibérée. De plus, ce dialogue étant fondamentalement corporel, c'est, entre autres par l'intermédiaire de gestes professionnels (parole, attitude, regard...), que l'enseignant peut tenter d'influer sur la dynamique émotionnelle du cours d'EPS à des fins éducatives. Ainsi, nous pensons que la compréhension de cette vie affective est intéressante à resituer à l'interface entre les gestes professionnels des enseignants et les expériences marquantes en EPS.

2. Problématique de recherche

Si le début de carrière des enseignants se caractérise par des émotions intenses et souvent anxiogènes, progressivement, avec un peu d'expérience, ils apprennent à se mettre en scène pour avoir un impact sur les élèves, à moduler, amplifier et théâtraliser leurs émotions à des fins pédagogiques. D'ailleurs pour Tochon (1991), les comportements intuitifs des enseignants experts, guidés par des considérations affectives sont des conditions indispensables au travail en classe et au progrès des élèves : la capacité de relation affective semble corrélée à l'efficacité de l'enseignant et

« il y aurait là une piste à creuser ». Perrenoud (1996) souligne pour sa part l'idée que l'enseignement est affaire de séduction (présence, charisme, art de capter le regard et l'esprit), mais que cette séduction est souvent niée, parce qu'elle se heurte à un double tabou : d'une part tout ce que le mot et l'idée évoquent dans le registre du désir et de la culpabilité ; d'autre part le refus idéaliste de toute manipulation. Et pourtant, « certains professeurs ont une maîtrise affective qui s'exprime par leur comportement avant même de parler, contrairement à d'autres qui n'avaient pas acquis au cours de leur développement cette maîtrise et qui souffrent à l'école » (Cyrulnik, 2004).

Si les travaux en sciences de l'éducation soulignent que l'expertise professionnelle des enseignants n'est pas qu'une question de rationalité, la question du rôle des émotions n'est qu'évoquée. La faible prise en compte de cette dimension cachée de l'expertise contraste avec le nombre croissant des travaux de recherche sur cette thématique (Damasio, 1995 ; Lazarus, 1991). Dans le champ des STAPS, les travaux de Ria (2001) portent sur l'activité des enseignants d'éducation physique et sportive débutants et décrivent l'intensité, la dynamique et le rôle des émotions. Mais à notre connaissance, il n'existe pas d'équivalent en ce qui concerne l'activité des enseignants experts. Notre proposition consiste donc à repérer les caractéristiques et le rôle des émotions dans l'expérience professionnelle d'enseignants experts, et plus précisément d'envisager l'idée d'une exploitation des émotions du cours d'EPS à des fins pédagogiques. Cet objet de recherche nous semble susceptible de rendre compréhensibles certaines expériences marquantes, en s'attachant aux gestes professionnels, mais aussi au vécu des enseignants.

3. Cadre théorique

Les recherches au sein d'une approche d'anthropologie cognitive située (Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux et Durand, 2001), situées au carrefour de la sociologie, de l'anthropologie et de l'ergonomie cognitive, traduisent un déplacement de l'intérêt vers la pratique réelle des enseignants en tant qu'expérience vécue. Elles se fondent sur deux convictions : d'une part, une action humaine est un accomplissement pratique singulier, situé socialement et culturellement ; d'autre part, l'activité est incompréhensible hors contexte et doit être étudiée « en situation ». Ce faisant, elle s'oppose aux modèles béhavioristes et cognitivistes qui sont des modèles génériques, non contextualisés de l'expertise, qui ne prennent pas en compte les sources de variation issues de l'environnement. L'objectif de ces recherches est de dévoiler le sens que les enseignants donnent à leur expérience en classe en repérant l'émergence de leurs émotions, de leurs préoccupations, et des connaissances qu'ils construisent et mobilisent dans l'action, afin de définir les bases des dispositifs de leur formation initiale et continue.

Dans ce cadre théorique, la question de l'expertise est posée en termes de savoir-faire construits sur le terrain, dans l'histoire singulière et régulière de la collaboration avec les élèves : les enseignants développent des expertises contextualisées et les chercheurs ont à identifier, décrire, et théoriser cette expertise. Par exemple, les travaux de Gal-Petitfaux (2003) soulignent l'idée que les enseignants experts, dans le cadre de cours de natation en EPS, ont développé une capacité à rendre significatives par leur comportement (ou parfois à masquer) leurs propres intentions d'action pour les élèves. Ce trait de visibilité ou « d'accountabilité » des conduites pour autrui s'exprime le plus souvent à travers des techniques corporelles : c'est par des postures, gestes, placements et déplacements que l'enseignant donne à voir et à comprendre ce qu'il attend des élèves. Dans une autre étude ayant pour objectif d'analyser la connaissance pédagogique des contenus qu'utilisent les enseignants en gymnastique, Cizeron et Gal-Petitfaux (2005) ont souligné trois caractéristiques de l'expertise : (a) une connaissance de la matière organisée et intégrée : la connaissance qu'ont les enseignants des habiletés gymniques qu'ils enseignent est structurée par des « formes signifiantes », c'est-à-dire qu'elle reflète des relations entre des formes corporelles typiques et l'efficacité des mouvements gymniques qu'elles induisent ; (b) une connaissance fondée sur la reconnaissance perceptive : les enseignants expérimentés perçoivent et reconnaissent directement les formes de

corps que les élèves donnent à voir comme des significations ; (c) une connaissance structurée par et pour l'action : les formes de corps perçues par les enseignants expérimentés en gymnastique ont un caractère fonctionnel qui se traduit par une fonction d'orientation de l'action par la forme. Par exemple, percevoir dès l'entrée en classe l'atmosphère sur la base d'indices correspondant à des expériences antérieures, ces indices appelant un type de réaction adaptative, sans qu'une analyse rationnelle soit vraiment intervenue. Cependant, il nous semble que cet effort de catégorisation ne rend pas suffisamment compte d'une dimension « cachée » mais également essentielle de l'expertise : l'exploitation des émotions au sein du cours d'EPS.

4. Méthodologie

Il s'agit d'une étude de cas dans un collège ZEP, avec une classe de sixième SEGPA (22 élèves), dans le cadre d'un cycle de badminton (il s'agit de la troisième leçon). L'enseignant (Pierre) peut être considéré comme un « expert » si l'on se réfère aux travaux de Tochon (1991), qui a présenté une revue systématique des critères d'expertise en enseignement et un ensemble de précautions méthodologiques consistant à croiser ces différents critères : (a) l'expérience, approchée par le nombre d'années de pratique de l'enseignant ; (b) la connaissance didactique, approchée par le niveau académique dans la discipline ; (c) la connaissance pédagogique, approchée par le niveau du concours de recrutement en tant qu'enseignant ; (d) la pratique réflexive, approchée par la participation à des « recherches action » ou des innovations pédagogiques ; (e) la reconnaissance sociale de l'expertise, approchée par des critères de notoriété et de désignation ou recommandation par les pairs.

Notre méthodologie s'inscrit dans le cadre du programme ergonomique du cours d'action (Theureau, 2006) qui permet de décrire la dynamique de l'activité selon le point de vue de l'acteur. Le protocole de recherche consiste à filmer l'activité des enseignants et des élèves en classe (les gestes professionnels, les comportements, les communications), puis à réaliser un entretien d'autoconfrontation sur la base de cet enregistrement vidéo, en demandant de décrire et de commenter minutieusement les actions, les préoccupations, les connaissances et les émotions. Lorsqu'un acteur est invité à expliciter son activité *a posteriori*, il la découpe, de manière spontanée, en unités d'activité significatives de son point de vue. L'identification des composantes de ces unités permet ensuite de reconstituer la dynamique plus globale de l'expérience de l'acteur dans sa situation de travail. Afin de prendre en compte les difficultés rencontrées par les enseignants à expliciter la tonalité émotionnelle de leur expérience, nous avons complété le recueil de données à l'aide d'une grille d'auto évaluation des émotions (de +3 : très plaisant à -3 : très désagréable) remplies au fur et à mesure de l'entretien.

5. Résultats et discussion

5.1. La perception d'un déficit de sens ?

Il s'agit d'une leçon construite en deux temps : une première partie centrée sur une activité de collaboration (échanger des volants au sein de dyades dissymétriques) puis une seconde orientée sur une activité de compétition (gagner des rencontres au sein de matchs à thème). Lors du regroupement initial, Pierre insiste auprès des élèves sur l'enchaînement de ces deux temps censé permettre à chacun de prendre du plaisir en fonction de ses motivations. Puis il précise la première situation, avec un nouvel effort pour sensibiliser les élèves, pour susciter l'intérêt : « Alors on se rappelle, être entraîneur c'est difficile, c'est très dur, parce qu'il faut se mettre au service de l'autre, il faut aller chercher des volants qui viennent pas forcément très bien ». L'entretien d'auto

confrontation permet de comprendre cette coloration particulière de l'intervention initiale : (1) Pierre propose une situation qui n'a pas bien marché la leçon précédente : « cette première situation entraîné – entraîneur, la semaine dernière, ils ne l'avaient absolument pas comprise, ils ne comprenaient pas le sens. » ; (2) Pour autant, cette structuration de la leçon est importante aux yeux de l'enseignant parce que justement, elle confronte les élèves à la nécessité d'accepter de s'entraîner au sein de dyades de niveaux différents ; d'autre part, les deux temps de la leçon (situations de coopération et d'opposition) doivent permettre de maintenir l'engagement des élèves tout au long de la leçon.

5.2. Un moment saillant du cours d'EPS

Quelques minutes plus tard, lors d'un regroupement situé au milieu de la séquence « coopération », Pierre va se retrouver à nouveau devant ce problème de sens par l'intermédiaire de la réaction d'un élève. C'est le moment que nous nous proposons d'analyser, car il correspond à une expérience marquante au regard de la documentation de la tonalité émotionnelle de l'enseignant à l'aide de la grille d'autoévaluation : c'est le seul moment où Pierre descend dans des valeurs négatives. L'enseignant demande aux élèves assis devant lui leurs impressions sur la situation proposée. Un élève est à moitié affalé et répond avec un ton provocant (il s'agit du moment le plus saillant émotionnellement, tant pour l'enseignant que pour le chercheur – observateur). Cette situation relativement fréquente dans les cours d'EPS correspond à l'émergence d'un conflit : « ensemble isolable des interactions entre un professeur et un ou plusieurs de ses élèves, caractérisées par la manifestation explicite d'intérêts ou de points de vue divergents, et perturbant le déroulement usuel de la classe. » (Flavier, Bertone, Hauw et Durand, 2002). Par la suite, l'enseignant va exploiter ce moment saillant en trois temps bien distincts : (a) l'explication devant le groupe ; (b) la mise sous pression de l'élève ; (c) offrir une aide à l'élève. Ce découpage visible d'un point de vue extérieur, l'est aussi du point de vue de l'acteur lui-même, comme le souligne cet extrait d'entretien : « Quelque part, là il y a un truc intéressant. Il y a une bascule dans mon sentiment, en peu de temps... Il y a le moment où ils m'observent, le moment où je lui rentre un peu dedans, et puis la fin où je calme le jeu. »

5.3. Une activité de persuasion dans le face à face avec le groupe classe

L'intervention de l'élève, qui remet en cause la pertinence du choix de situation par l'enseignant, induit une modification de la dynamique émotionnelle du cours d'EPS. Sur le coup, l'enseignant réagit de manière relativement posée en s'inscrivant dans une activité de persuasion, en insistant sur l'absence de mobilisation de l'élève (« si tu t'ennuies, c'est que tu veux pas faire le bon entraîneur »), ainsi que sur la mise en perspective avec la suite de la leçon davantage orientée vers la compétition (« tout à l'heure tu vas jouer, je te promets, tu vas voir, dans 5-6 minutes »). Lors de l'entretien d'auto confrontation, Pierre explique qu'il n'est pas trop énervé / perturbé par la remarque de l'élève (« Je continue quand même, je suis dans le truc, il m'énervé pas trop »). Il semble conserver un certain recul comme l'indique sa capacité « empathique » à se mettre à la place de l'élève, à reconnaître que l'élève n'a pas forcément tort (« Il a raison il m'a dit je m'ennuie »), voire à se remettre en question (« Quelque part ça va peut-être me faire revenir sur cette procédure que j'utilise assez souvent, depuis longtemps d'ailleurs »). Cependant, Pierre insiste aussi sur une caractéristique saillante de cet élève (« Lui, il est du genre à pas pouvoir différer son plaisir, que ce soit avec lui ou avec un autre, dès que c'est pas le plaisir, ça ne va pas »). S'il ne le « rembarre pas trop méchamment », il va « le surveiller quand même ». Cette « pratique réflexive » permet de comprendre pourquoi Pierre ne rentre pas immédiatement en conflit ouvert avec cet élève (« Alors je le rembarre pas trop méchamment mais je lui dis que l'on fait encore un petit peu »). D'autre part, le face-à-face avec le groupe classe l'engage aussi à masquer ses émotions. Pourtant, la suite

de la leçon va mettre en évidence que Pierre a été « touché » par la remarque de l'élève, et qu'il ne va pas se contenter de le surveiller, contrairement à ce qu'il nous explique en auto-confrontation (« Bon, toujours pas de faits marquants... mais je vais le surveiller quand même, je vais le surveiller pour voir ce qu'il fait »). Ici, il est intéressant de souligner le fait que l'expression des émotions ne coïncide pas forcément avec leur ressenti. Mais également le rôle des émotions comme guides sensibles de l'action professionnelle : c'est la perception de ce décalage en termes d'attentes, de préférences, de valeurs, de règles, qui va orienter l'activité ultérieure de l'enseignant.

5.4. La provocation comme artefact pour susciter l'adaptation de l'élève

Après avoir demandé aux élèves de retourner sur leurs terrains, l'enseignant va se placer juste derrière Antoine, sur la ligne de fond de terrain, bras croisés, en position d'observateur. Son intention est claire : « Il m'a pris au mot, moi je vais lui montrer, sauf si il le fait, qu'il ne fait pas le travail. Je vais lui montrer qu'il a tort ». Pierre a en fait décidé de « mettre la pression » sur l'élève, ce qui se traduit par des gestes professionnels particuliers (proxémie, attitude corporelle, regard...): (1) corporellement, il se place juste derrière lui, avec une attitude agressive (buste et tête redressés, regard fixe...); (2) verbalement, il interpelle l'élève en répétant les interrogations avec un ton ferme. En Auto-confrontation, il dit avoir été marqué par l'interaction avec Antoine, et rentre consciemment dans une sorte de « rapport de force » (« Il m'a pris au mot, moi je vais lui montrer, sauf si il le fait, qu'il ne fait pas le travail. Je vais lui montrer qu'il a tort »). Cette exploitation de la dynamique émotionnelle se réalise en lien avec l'histoire de classe (« Et je sais aussi, parce que c'est mon vécu avec lui, que c'est un têtard... »). Pierre recherche un impact émotionnel à des fins éducatives. Tel un acteur, cet enseignant utilise la dimension expressive des émotions pour forcer le trait, montrer sa satisfaction ou son insatisfaction. Lipiansky (1998) propose de développer une conception communicationnelle de l'émotion en tentant de comprendre comment la communication suscite des émotions et comment les émotions nourrissent la communication. L'expression de soi mêle étroitement parole, corps, langage, gestes, mimiques, postures, voix, qui traduisent tout particulièrement les états émotionnels du sujet, et nous renseignent sur la valeur et la signification subjectives et intersubjectives de son univers. Cette intention va d'ailleurs se poursuivre dans la séquence suivante qui rend compte d'une évolution progressive des interactions.

5.5. Une activité de négociation afin d'offrir une voie de sortie à l'élève

Dans un dernier temps, l'enseignant se rapproche de l'élève et change de ton. Pierre se rapproche progressivement de l'élève pour lui donner des conseils, à l'aide d'une démonstration. La nature de la communication change donc par rapport à l'épisode précédent. L'échange se termine par une mise en perspective de la situation au regard des matchs à venir : une nouvelle fois, il s'agit d'une tentative de sensibilisation de l'élève à une situation de coopération qui n'a pas beaucoup de sens pour lui. Pour comprendre cette évolution progressive de la nature de l'interaction entre Pierre et cet élève, il est intéressant de prendre en compte la volonté de l'enseignant d'offrir une voie de sortie de conflit : « Et quand je pars on n'est pas fâché. C'est une façon, je ne pars pas avec un clash quoi. Il peut continuer, je ne l'ai pas mis minable complètement ». Flavier et al. (2002) insistent dans la gestion des conflits professeur – élèves en EPS sur l'intérêt de faire baisser la tension, de reconnaître et de gérer des émotions et celles des élèves, de maîtriser son engagement émotionnel, d'atténuer le sentiment d'injustice en offrant une porte de sortie honorable pour l'élève.

6. Conclusion

Pour synthétiser la discussion à propos de cette étude de cas, il nous semble nécessaire de souligner: a) l'usage par cet enseignant de gestes professionnels afin de faire vivre aux élèves des expériences émotionnellement marquantes ; cette activité s'inscrit dans le but de faire évoluer les valeurs et les préférences des élèves ; en ce sens, les émotions sont des artefacts pédagogiques à des fins éducatives qui font partie intégrante de la palette d'intervention de l'expertise enseignante ; b) le fait que cette exploitation est réalisée de façon plus ou moins consciente, par l'intermédiaire d'habitus (Perrenoud, 2001) ; qu'elle se réalise principalement à travers le langage du corps, la communication non verbale ; c) que si le cours d'EPS est devenu un « micro-monde » familier (Varela, 1996) pour cet enseignant expert, son activité se caractérise néanmoins par une extrême sensibilité aux variations d'ambiances qui guident son activité professionnelle ; d) que la dynamique émotionnelle entre l'enseignant et les élèves s'inscrit dans un contexte social, culturel et temporel ; l'expertise correspond entre autres en une exploitation des émotions respectant cette « histoire de vie de classe ».

Si « la finalité de l'éducation physique et sportive est de former par la pratique des activités physiques et artistiques, un citoyen cultivé, lucide et autonome » (Programme de la classe de seconde, 2000), encore faut-il faire rentrer dans les classes et opérationnaliser cet apprentissage actif de la démocratie. Dans ce cadre, l'illustration précédente souligne l'importance des compétences pédagogiques de l'enseignant à gérer les moments saillants de l'histoire de la classe. L'enseignant doit être un « homme debout » (Ubaldi, 2006), un enseignant ferme et humain à la fois, qui résiste dans des situations conflictuelles mais qui en même temps croit et espère en l'élève. Pour transformer les attitudes citoyennes, il y a nécessité d'articuler négociation, persuasion et obligation, voire provocation, d'exploiter la dynamique émotionnelle du cours d'EPS : l'expression d'une émotion traduit une interprétation de la situation, et elle affecte les autres protagonistes en présence en faisant évoluer les préférences (Livet, 2003).

Dans cette optique, l'enseignant se doit de développer à certains moments une forme d'empathie pour accéder aux préoccupations, aux attentes, aux intérêts individuels et collectifs des formés. Cette attitude empathique (Berthoz et Jorland, 2004) permettra ensuite d'ajuster, d'improviser, des modes d'intervention plus en phase avec les modes d'engagement des élèves. Par ailleurs, la conviction de l'enseignant, en ce qui concerne la pertinence de ses propositions, mais également de ses propres valeurs, participe pleinement de l'impact de son intervention sur les émotions de l'élève. Nous pourrions reprendre ici les propos de Ubaldi (2006) : « ce que nous ressentons, c'est que la réhabilitation de l'affectivité, du relationnel, n'est possible que dans un contexte où les visées d'apprentissage dominant et président au projet du professeur. Le paradoxe peut alors venir du fait que la dimension didactique puisse redonner du sens à l'affectif. »

Bibliographie

- Berthoz, A., Jorland, G. (2004). *L'empathie*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Cizeron, M. et Gal-Petitfaux, N. (2005). Connaître la gymnastique et savoir l'enseigner en EP : la nature de la connaissance pédagogique des contenus et son lien à l'instruction en classe. *Science et Motricité*, 55, 9-33.
- Cyrułnik, B. (2004). « EPS interroge... ». *Revue EPS*, 309. Paris : Revue EPS.
- Damasio, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes ; la raison des émotions*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Dumouchel, P. (1999). *Emotions : essai sur le corps et le social*. Le Plessis-Robinson : Institut Synthélabo.
- Durand M. (2001). *Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Paris : Editions Revue EP.S.

- Flavier, E., Bertone, S., Méard, J. et Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue Française de Pédagogie*, 139, 107-119.
- Gagnaire, P. et Lavie, F. (2005). Cultiver les émotions en EPS. In L. Ria (Ed.), *Les émotions*. Collection « Pour l'action ». Paris : Revue EPS.
- Gal-Petitfaux, N. et Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Education Physique comme action située : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs et action située : regard sur les pratiques d'enseignement en Education Physique. In J.F. Desbiens et C.Borgès (sous direction), *A propos des savoirs pour une formation et une pratique professionnelle de l'enseignement de l'éducation physique* (pp. 121-145). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York : Oxford University Press.
- Lipiansky, E.M. (1998). Expression de soi, émotion et changement. In J. M. Barbier et O. Galatanu (Eds.), *Action, affects et transformation de soi* (pp.125-148). Paris : PUF.
- Livet, P. (2002). *Emotions et rationalité morale*. Paris : Editions Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp.181-207). Paris : De Boeck.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier 1.
- Ria, L. (2005). *Les émotions*. Collection « Pour l'action ». Paris : Revue EPS.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Tochon, F. (1991). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Ubaldi, J.L. (2006). L'EPS dans les classes difficiles. Entre fils rouges et lignes jaunes. Dossier EPS, 64. Paris : Revue EPS.
- Varela, F.J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*. Paris : La Découverte.