



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La mobilisation du travail émotionnel en contexte d'expédition éducative

Auteurs

Pierre-Olivier Bouchard, étudiant à la maîtrise, éducateur en expédition éducative, Université du Québec à Chicoutimi, Canada, pobouchar@etu.uqac.ca

Philippe Beauchamp, chargé de cours, Université du Québec à Chicoutimi, Canada, pbeauch@uqac.ca

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi

ISSN

2371-5669 (numérique)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Cet article propose une réflexion issue de la pratique sur la mobilisation du travail émotionnel en contexte d'expédition éducative universitaire. À partir d'un cours-expédition en kayak de mer, trois situations significatives sont analysées en vue de documenter comment l'équipe enseignante régule ses émotions pour soutenir les apprentissages en contexte d'incertitude. L'analyse met en évidence trois manifestations du travail émotionnel chez l'équipe enseignante : 1) réguler ses déséquilibres internes (fatigue, stress, inconfort) afin de demeurer disponible pédagogiquement; 2) ajuster sa posture éducative pour maintenir l'engagement et la confiance des personnes étudiantes; 3) soutenir un climat relationnel sécurisant et respectueux, indispensable au bon déroulement de l'expédition. Cette contribution vise à rendre visible un savoir professionnel souvent implicite et à offrir des repères utiles à la formation en éducation plein air.

Mots-clés : expédition éducative; travail émotionnel; éducation plein air; pratique réflexive; relation pédagogique



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Abstract

This article offers a practice-based reflection on the mobilization of emotional labour in the context of a university-level educational expedition. Drawing on a sea-kayaking course expedition, three significant situations are analyzed to document how the teaching team regulates emotions in order to support learning under conditions of uncertainty. The analysis highlights three key contributions: (1) the regulation of internal imbalances (fatigue, stress, discomfort) to remain pedagogically available; (2) the adjustment of the teaching stance to sustain students' engagement and trust; and (3) the fostering of a safe and respectful relational climate, which is essential to the successful unfolding of the expedition. This contribution seeks to make visible a form of professional knowledge that is often implicit and to provide experiential reference points that can support training in outdoor education.

Keywords : educational expedition; emotional labour; outdoor education; reflective practice; teacher-student relationship



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Mise en contexte

Cet article propose une réflexion issue de la pratique sur la mobilisation du travail émotionnel en contexte d'expédition éducative universitaire. Une analyse a été réalisée à partir d'une expérience vécue dans le cadre du cours *Autonomie et intervention en milieu maritime* du baccalauréat en intervention plein air, à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Elle porte sur la manière dont les membres de l'équipe enseignante ont été amenés à réguler leurs émotions pour soutenir les apprentissages, maintenir un climat de confiance et faire face à des situations de tension, de vulnérabilité ou de déséquilibre. L'objectif est de mettre en lumière un savoir d'expérience encore peu explicité, mais fondamental dans l'enseignement en milieu naturel. Cette démarche s'inscrit dans une posture de praticien réflexif (Schön, 1983), selon laquelle l'analyse des situations vécues permet de produire un savoir ancré dans l'action, utile pour éclairer la pratique professionnelle.

Les deux auteurs de cette contribution faisaient partie de l'équipe enseignante lors de l'expédition : le premier auteur, à titre d'assistant, et le deuxième auteur, à titre de chargé de cours responsable du dispositif. Cette implication directe permet d'ancrer l'analyse dans l'expérience vécue sur le terrain.

L'enseignement en contexte d'expédition éducative transforme en profondeur les rôles et les postures traditionnelles de l'enseignement (Katsogridakis et Leather, 2024). Confrontés à l'isolement, à l'incertitude et à l'intensité du vivre-ensemble, les enseignants ne sont pas seulement des transmetteurs de savoirs techniques ou pédagogiques : ils deviennent aussi des repères émotionnels, des accompagnateurs sensibles et des acteurs pleinement engagés dans la dynamique de groupe.

Ce type d'enseignement, ancré dans l'action et la proximité, sollicite de manière constante une compétence souvent négligée dans les formations formelles en enseignement : le travail émotionnel. Cette compétence est d'autant plus nécessaire considérant la forte charge émotionnelle propre à ce type de dispositif (Ewert et McAvoy, 2000). Dans de telles conditions, l'équipe enseignante est régulièrement amenée à ajuster ses expressions émotionnelles (contenir certaines émotions, en amplifier d'autres ou encore en différer l'expression) afin de maintenir un climat sécurisant, de soutenir l'engagement des personnes étudiantes et de transformer les tensions vécues en occasions d'apprentissage. C'est précisément dans ces ajustements situés, souvent discrets mais déterminants, que se déploie le travail émotionnel au cœur de l'action éducative, comme le montreront les situations analysées dans la suite de l'article.

Le concept de travail émotionnel, introduit par Hochschild (2003) et adapté au champ de l'éducation par Petiot et Kermarrec (2023), désigne l'ensemble des efforts déployés par un individu pour susciter des émotions ou les réguler dans un but social ou professionnel. En contexte éducatif, ce



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

travail prend une forme particulière lorsqu'il s'exerce dans un environnement incertain, physique et relationnellement chargé, comme c'est le cas lors d'une expédition en nature.

Pour approfondir cette réflexion, nous proposons d'abord une mise en contexte théorique et pratique, en situant l'expédition éducative comme dispositif pédagogique, puis en clarifiant la notion de travail émotionnel dans une perspective éducative. Nous reviendrons ensuite sur le déroulement de l'expédition à travers trois moments significatifs, avant de discuter des apports de cette analyse pour la formation et la recherche en éducation.

L'expédition éducative : ancrages théoriques et pratiques

Les programmes d'éducation en contexte d'aventure (EA), tels que définis par Priest (1999), s'appuient sur le plein air comme médium pédagogique pour favoriser le développement global de l'individu. Ces programmes visent à générer des apprentissages durables par l'exposition à la nouveauté, à la prise de risque, au défi et au sentiment d'aventure (Mercure, 2020; Priest, 1999). En ce sens, ils s'inscrivent dans une logique expérientielle, où la confrontation à des situations réelles, complexes et parfois imprévisibles devient un levier de transformation individuelle et collective (Kolb, 2014).

D'après notre expérience, les expéditions éducatives sont généralement rattachées à des contenus disciplinaires formels, ce qui permet de justifier leur intégration dans les cursus d'enseignement supérieur. C'est le cas du cours *Autonomie et intervention en milieu maritime* du baccalauréat en intervention plein air de l'UQAC, au sein duquel s'insère l'expédition analysée dans cet article. Cette formation combine des savoirs techniques (kayak de mer, navigation, sécurité, prise de décision), des compétences relationnelles (communication, encadrement de groupe) et des dimensions réflexives. L'expédition de six jours en kayak de mer, réalisée dans le fjord du Saguenay, constitue l'aboutissement pratique de cette formation et s'inscrit pleinement dans une visée éducative.

Si l'on observe une grande diversité terminologique pour désigner ces pratiques, peu de définitions stabilisées de l'« expédition éducative » existent dans la littérature scientifique. Les termes utilisés incluent notamment *adventure sport context* (Katsogridakis et Leather, 2023), *outdoor adventure trips* (Banaag et Stuhr, 2023), *wilderness expedition* (Barton et al., 2016; Ramirez et Allison, 2022; Stott et Hall, 2003), *expedition experience* (Beames, 2004), *adventure program* (Bjarkadóttir, 2024), *extended expedition* (Hayward et al., 2023) et *independent student expedition* (Riley et al., 2024). Certaines publications francophones et anglophones emploient directement les expressions « expédition éducative » ou « *educational expedition* » (Asfeldt et Beames, 2017; Asfeldt et Hvenegaard, 2014; Asfeldt et al., 2018; Asfeldt et al., 2017;



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Beames, 2010; Isaak, 2011; Ouellet et Laberge, 2022, 2023), sans pour autant qu'une définition unifiée ne soit proposée.

Cette diversité terminologique témoigne d'un champ encore en structuration, où les frontières conceptuelles restent à préciser. Le croisement des écrits de ces auteurs rend toutefois possible le dégagement d'un certain nombre de caractéristiques communes. Une expédition éducative peut ainsi être définie comme une expérience qui :

- se déroule en milieu naturel;
- s'étale sur plusieurs jours, voire sur des semaines;
- implique une progression ou un déplacement autonome sur le territoire;
- comporte des éléments d'aventure, d'incertitude ou de risque réel/perçu;
- poursuit une visée explicitement éducative.

Cette visée éducative a par ailleurs été documentée sous l'angle de l'engagement scolaire et de la réussite éducative; le potentiel des expéditions éducatives comme leviers d'apprentissage et de mobilisation des élèves était alors mis en évidence (Bouchard, 2025).

Dans cette perspective, l'expédition vécue en juin 2025 constitue un cas exemplaire. Pendant six jours, un groupe de vingt-quatre étudiants et étudiantes universitaires a progressé en kayak de mer de la baie Éternité jusqu'à Tadoussac, en suivant le tracé du fjord du Saguenay. L'équipe enseignante était composée de quatre personnes : un chargé de cours principal, accompagné de trois assistants, dont un dans le cadre d'un stage. Le parcours, d'environ 80 kilomètres, traversait une zone partiellement isolée et soumise à des conditions maritimes variables. Dès les premiers jours, les participant·e·s ont fait face à des vents soutenus, à des températures froides et à une pluie persistante. Ce n'est qu'en fin d'expédition que des conditions météorologiques plus clémentes (soleil, ciel dégagé, chaleur) sont venues alléger l'atmosphère, offrant un contraste marquant avec le début du périple.

L'un des fondements pédagogiques de cette expédition résidait dans la prise de décision partagée. Chaque jour, les personnes étudiantes ont pu interpréter les données météorologiques, évaluer les risques associés à la navigation et participer activement à la planification de l'itinéraire, notamment en ce qui concerne le choix entre avancer ou demeurer en camp fixe. Cette démarche participative favorisait non seulement l'apprentissage technique, mais aussi le développement de compétences réflexives, adaptatives et relationnelles.

Un moment charnière de l'expédition a été le séjour de deux nuits en camp fixe à la Pointe-à-Passe-Pierre. Cette pause dans la progression a permis de réaliser les évaluations techniques de kayak de mer prévues dans le cadre du cours ainsi que d'approfondir certains contenus



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pédagogiques (enseignement de techniques avancées, retour réflexif sur l'expérience, enseignements thématiques).

L'expédition faisait suite à une formation préparatoire de cinq jours combinant des enseignements théoriques en classe et des ateliers pratiques en eau calme. Ce bloc initial couvrait un vaste ensemble de contenus tels que les techniques de propulsion, la navigation (lecture de carte, marées, météo), la sécurité, la communication en milieu maritime et la planification de sorties. Le cours, intitulé *Autonomie et intervention en milieu maritime*, visait à permettre aux étudiants et aux étudiantes de planifier, d'organiser et d'encadrer des activités de kayak de mer selon les standards établis par la Fédération québécoise du canot et du kayak (FQCK).

Dans ce contexte, les éducateurs jouaient un rôle complexe, à la croisée de l'enseignement technique, de l'accompagnement pédagogique et du soutien humain. Le passage de la théorie à la pratique en pleine nature, dans un cadre incertain et potentiellement éprouvant, a mis en lumière les nombreuses dimensions du travail émotionnel. C'est dans l'enchevêtrement de ces apprentissages, de ces tensions vécues et de ces ajustements quotidiens que la question du travail émotionnel est venue prendre toute son importance dans la présente réflexion.

Le travail émotionnel

Le travail émotionnel désigne l'ensemble des efforts qu'un individu déploie pour influencer, ajuster ou moduler ses émotions, que ce soit ce qu'il ressent réellement ou ce qu'il exprime, en fonction des normes sociales, des attentes professionnelles ou des objectifs qu'il poursuit (Hochschild, 2003). Il peut viser à évoquer une émotion non ressentie (p. ex. faire preuve d'enthousiasme dans un moment de fatigue), à atténuer une émotion ressentie ou encore à dissimuler complètement une émotion jugée inappropriée dans le contexte. Ce processus repose sur l'idée que les émotions ne sont pas seulement vécues intérieurement, mais qu'elles sont aussi socialement encadrées, façonnées par les rôles que nous occupons, par les contextes dans lesquels nous agissons et par les effets que nous cherchons à produire sur autrui (Visioli et al., 2015b).

Bien que peu de recherches se soient spécifiquement intéressées au travail émotionnel en contexte d'expédition éducative, notre expérience de terrain et l'analyse proposée dans cet article montrent que celui-ci prend une forme particulièrement saillante en raison des caractéristiques mêmes du dispositif. L'isolement du milieu, la continuité de la relation éducative sur plusieurs jours et la présence d'enjeux réels de sécurité font en sorte que les émotions ne peuvent être mises à distance ni reléguées à la sphère privée : en expédition, personne ne « rentre chez soi » à la fin du cours. Les émotions traversent ainsi l'ensemble de l'activité pédagogique et influencent directement la prise de décision, la qualité des interactions et l'engagement des personnes étudiantes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dans ce contexte, l'équipe enseignante est amenée à mobiliser le travail émotionnel de manière située, souvent en temps réel, afin de contenir les effets de la fatigue, de réguler les tensions interpersonnelles ou de soutenir des états émotionnels favorables à l'apprentissage. Le travail émotionnel ne relève donc pas d'un ajustement ponctuel ou accessoire, mais constitue une composante structurante de l'intervention éducative, indissociable des choix pédagogiques, relationnels et sécuritaires posés sur le terrain. Ce cadre exigeant favorise par ailleurs une forme de travail émotionnel largement réactionnelle, où les ajustements s'opèrent en réponse à des situations imprévues, à des événements du milieu ou à des dynamiques de groupe en constante évolution.

Déroulement

Le travail émotionnel analysé dans cette section concerne le vécu des personnes autrices en tant que membres de l'équipe enseignante de l'expédition. Celles-ci occupaient des rôles complémentaires. Le chargé de cours (second auteur de l'article) assumait la responsabilité du dispositif pédagogique : il définissait les objectifs d'apprentissage, assurait l'évaluation des personnes étudiantes et prenait les décisions finales relatives au déroulement de l'expédition, notamment en matière de sécurité et d'itinéraire. Les auxiliaires d'enseignement (dont le premier auteur de l'article) appuyaient ce rôle en participant à la préparation, à l'encadrement quotidien sur le terrain et à la rétroaction pédagogique auprès des étudiants et des étudiantes. Cette articulation des rôles demande une implication émotionnelle soutenue pour que les objectifs du cours soient atteints malgré l'exigence du contexte.

Les objectifs éducatifs poursuivis par cette expédition s'inscrivaient avant tout dans la formation de personnes étudiantes capables de planifier, d'organiser et d'encadrer de manière autonome des activités de kayak de mer en milieu maritime, conformément aux normes en vigueur dans le domaine. L'expédition constituait ainsi un moyen privilégié pour elles de développer des compétences techniques, décisionnelles et organisationnelles propres à l'intervention en plein air. Dans cette perspective, la mise en place de conditions sécuritaires et la recherche d'une expérience positive pour les étudiants et étudiantes ne constituaient pas des fins en soi, mais des conditions essentielles pour soutenir ces apprentissages professionnels, tout en contribuant à leur développement global sur les plans humain, relationnel et réflexif.

Dans ce cadre, la recherche d'une expérience d'expédition positive est indissociable du travail émotionnel mobilisé par l'équipe enseignante. Les ajustements émotionnels opérés permettent de maintenir un climat sécurisant et propice aux apprentissages, en dépit des contraintes du milieu. Bien que les personnes étudiantes soient elles aussi amenées à déployer un travail émotionnel important en expédition, celui-ci ne constitue pas l'objet de la présente réflexion; cette dernière porte plutôt exclusivement sur le travail émotionnel enseignant.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Moment 1 – Épuisement et maintien de la posture éducative

En contexte d'expédition, l'épuisement physique et mental tend à s'accumuler dès les premiers jours, surtout lorsque les conditions sont froides, humides ou instables. À titre d'exemple, certaines journées peuvent impliquer près de 20 kilomètres de navigation, jusqu'à 8 heures de pagaie, sous des températures avoisinant les 5 °C et des vents soutenus d'environ 30 km/h. Cette fatigue, lorsqu'elle se manifeste au sein de l'équipe enseignante, entre en tension avec la posture attendue d'un éducateur présent, engagé et disponible émotionnellement. Pour demeurer dans la relation pédagogique sans laisser transparaître un retrait ou un décrochage affectif, l'éducateur doit s'efforcer de réguler cette fatigue. Le travail émotionnel prend alors la forme d'un ajustement expressif destiné à maintenir l'expérience éducative, même lorsque les ressources internes se font rares.

Je garde en mémoire un moment précis survenu lors de la troisième journée de l'expédition. Les effets cumulatifs de la fatigue se faisaient sentir : maux de tête persistants, froid accumulé par les immersions répétées dans l'eau, sommeil insuffisant. Cette lassitude, à la fois physique et mentale, altérait ma disponibilité. Pourtant, je pagayais aux côtés d'un étudiant, sur une section relativement calme du fjord. Celui-ci, visiblement ému, exprimait son émerveillement devant le paysage : les vagues, la lumière, la verticalité des falaises.

De mon côté, l'épuisement dominait. J'aurais volontiers interrompu l'effort pour m'allonger et récupérer. Toutefois, conscient de ma fonction éducative, j'ai volontairement modulé ma posture expressive. J'ai adopté un ton calme, posé, empreint de gravité, comme si je partageais pleinement l'émotion du moment. Je lui ai simplement dit : « On est petits, pareil. » Cette phrase, bien qu'économique, visait à maintenir une atmosphère contemplative et à reconnaître la valeur de ce qu'il vivait.

Ce bref échange m'a permis de me recentrer. J'ai poursuivi en soulignant l'importance, en tant que futur intervenant plein air, de savoir reconnaître et cultiver ce type d'expérience. Nous avons ensuite discuté de l'histoire géologique du fjord, du retrait des glaciers, de la profondeur de la vallée submergée. Durant toute cette conversation, d'une quinzaine de minutes, j'ai continué d'incarner une posture d'émerveillement et de calme, malgré un état de fatigue marqué. Ce positionnement m'a permis de demeurer présent et de soutenir l'expérience de l'étudiant, sans pour autant m'effacer. (Pierre-Olivier Bouchard)

Ce moment illustre une forme de travail émotionnel expressif, dans laquelle l'éducateur ajuste volontairement sa posture affective pour préserver un



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

cadre éducatif propice à l'apprentissage. Il ne s'agit pas d'un effacement de soi, mais d'une régulation consciente des émotions, fondée sur un écart entre le ressenti interne (la fatigue et le désengagement) et l'émotion exprimée (calme, disponibilité et émerveillement). Cette stratégie de travail émotionnel permet à l'étudiant de vivre pleinement une expérience signifiante, malgré l'état d'épuisement de l'éducateur.

Dans ce contexte, l'éducateur fait le choix d'évoquer une émotion qu'il ne ressent pas entièrement (Hochschild, 2003), non pas pour masquer son inconfort de manière défensive, mais parce qu'il reconnaît la valeur pédagogique du moment (Visioli et al., 2015a). Il aurait pu choisir le silence ou exprimer son état de fatigue de façon authentique. Il choisit plutôt d'accueillir et de valoriser l'émerveillement exprimé par l'étudiant, afin de le mobiliser intentionnellement comme levier d'apprentissage durable, en le liant à une réflexion sur le rôle futur d'intervenant en plein air. Ce type de posture pédagogique, orientée vers l'autre, favorise la transformation d'une émotion individuelle en un savoir ancré.

Ce choix stratégique répond aussi à une forme de lucidité de l'éducateur sur sa propre énergie disponible. L'éducateur opte pour une posture de sérénité maîtrisée, qui correspond à ce qu'il est encore capable de mobiliser, sans excès. Il n'est pas question d'un enthousiasme exubérant (qui aurait été énergivore et difficile à soutenir), mais d'une forme d'alignement minimal et cohérent entre intention éducative et ressources internes (Rasclé et al., 2011). De notre expérience, ce type de travail émotionnel permet ainsi de soutenir l'expérience pédagogique dans la durée, en s'adaptant aux fluctuations physiques et affectives du terrain.

Enfin, ce moment souligne l'importance de l'ancrage contextuel des apprentissages, lorsque ces derniers émergent de situations réelles, imprévisibles et émotionnellement chargées (Asfeldt et Beames, 2017). Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à transmettre des contenus : il consiste aussi à saisir les opportunités situées pour transformer des vécus personnels en occasions collectives d'apprentissage.

Moment 2 - Démonstration technique et vulnérabilité

En situation d'enseignement en plein air, l'enseignant peut devoir faire face à ses propres limites, notamment en raison des demandes d'intervention technique, lorsqu'il s'agit de démonstrations corporelles à forte charge symbolique. Allumer un feu sous la pluie devant le groupe ou réussir une manœuvre d'esquimautage en eau froide (retournement et redressement du kayak sans sortir de l'embarcation) deviennent alors bien plus que de simples actes techniques. Ils portent implicitement le message que l'éducateur « sait faire », qu'il est compétent et digne de confiance. Dans ce type de contexte, où la maîtrise attendue est à la fois technique et expressive, s'ajoute une tension entre l'image de compétence que l'on souhaite projeter et la réalité de son rapport à l'inconfort. Le travail émotionnel consiste alors à composer avec cette dissonance, tout en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

maintenant une posture crédible, sécurisante et potentiellement vulnérable, sans céder à la paralysie ni à la surcompensation.

Je circulais entre les étudiants et étudiantes pour observer, donner de la rétroaction et ajuster leurs gestes. Une étudiante particulièrement avancée souhaitait pratiquer l'esquimautage, une manœuvre qui consiste à redresser son kayak après un chavirement, sans sortir de l'embarcation. C'est une technique exigeante, difficile à démontrer dans l'action, puisque l'essentiel du mouvement se déroule sous l'eau, là où les repères visuels et corporels sont inversés.

Je l'ai d'abord accompagnée verbalement, en lui offrant quelques repères techniques, mais rapidement, j'ai compris qu'il me faudrait démontrer moi-même le mouvement. Cette perspective m'a confronté à deux appréhensions personnelles : d'une part, je savais que ma maîtrise de l'esquimautage n'était pas sans faille, et je craignais de ne pas réussir du premier coup; d'autre part, cette manœuvre m'obligeait à m'immerger volontairement, la tête sous l'eau, ce qui génère toujours chez moi une forme de stress. En situation imprévue, je réagis plutôt bien, mais lorsqu'il s'agit de me lancer consciemment dans cette position, une résistance s'impose.

Avant de me jeter à l'eau, j'ai discrètement pris plusieurs grandes respirations, cherchant à calmer mon corps. J'ai aussi planté mon ongle dans mon index, une stratégie sensorielle personnelle qui me permet de rediriger le stress. Puis, sans trop laisser place à l'hésitation, j'ai annoncé à l'étudiante que ce type de manœuvre me stressait encore parfois. Je souhaitais être honnête, mais aussi souligner que cette émotion n'était pas un frein définitif à l'action, ni à la compétence.

Je me suis retourné, immergé. L'eau était glaciale. À la sortie, j'étais saisi par le froid, presque figé, mais soulagé d'avoir complété le mouvement sans encombre. L'étudiante a réagi immédiatement : elle m'a dit qu'elle comprenait ce que je voulais dire en parlant de flatter la pagaie à la surface de l'eau avant d'amorcer le redressement. Elle a pris quelques instants, puis s'est exécutée et elle a réussi.

Ce moment a généré chez elle une fierté palpable. Son visage s'est illuminé d'un grand sourire. L'énergie positive qui émanait d'elle était communicative. J'étais, pour ma part, profondément content. Non seulement pour la réussite technique, mais aussi parce que j'avais contribué à déclencher une forme de confiance, de dépassement. En dépit du froid, de la tension initiale, de mes doutes silencieux,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

ce court échange a laissé place à une émotion partagée.
(Pierre-Olivier Bouchard)

Cet épisode révèle une forme de travail émotionnel à la croisée du jeu en surface et de l'authenticité contrôlée. L'enseignant s'expose à une double vulnérabilité : corporelle (échouer une manœuvre démontrée) et émotionnelle (reconnaître sa propre peur). Pour préserver à la fois la cohérence pédagogique, la crédibilité technique et la sécurité perçue par l'étudiante, il doit réguler son état intérieur tout en choisissant soigneusement ce qu'il exprime. L'émotion de peur est donc partiellement nommée, mais son intensité réelle est contenue par des stratégies expressives (respiration contrôlée, tension musculaire) et une auto-injonction à l'action. En effet, le travail émotionnel chez les éducateurs novices est davantage réactif que réfléchi (Ria, 2007).

En outre, le moment met en lumière une tentative de suppression d'une émotion ressentie (le stress) par l'éducateur, motivée par un double objectif : préserver une posture professionnelle crédible et réussir une manœuvre technique à fort enjeu démonstratif. Contrairement à une régulation tournée uniquement vers l'autre, ce travail émotionnel répond d'abord à un besoin personnel d'éviter l'inconfort généré par une émotion jugée paralysante dans ce contexte (Gross, 1998).

La stratégie mise en œuvre repose sur deux axes de régulation simultanés. D'une part, l'éducateur agit sur sa réaction expressive : il tente initialement de limiter l'expression visible de son stress, en maintenant un ton calme et une attitude fonctionnelle, puis choisit, dans un second temps, de nommer explicitement son appréhension, ce qui est bénéfique au bien-être de l'enseignant (Yin et al., 2019). Cette articulation entre contrôle expressif et dévoilement mesuré permet de conjuguer authenticité et efficacité pédagogique, en montrant qu'une émotion désagréable peut être reconnue sans pour autant dominer la situation (Visioli et al., 2015a).

D'autre part, des stratégies physiologiques sont mobilisées par l'enseignant pour contenir la réaction corporelle au stress : des respirations profondes permettent un recentrage, tandis que la stimulation volontaire d'un point douloureux (l'ongle dans l'index) agit comme un ancrage sensoriel, détournant partiellement la réponse physiologique. Ces actions relèvent d'un jeu en surface, au sens de Hochschild (2003), grâce auquel l'individu tente de modifier l'émotion ressentie par des ajustements de son expression et de son activation corporelle.

L'intention éducative demeure centrale. L'objectif du travail émotionnel ici n'est ni la préservation de l'image personnelle, ni la simple maîtrise technique, mais bien le soutien aux apprentissages (Visioli et Petiot, 2017). En parvenant à faire une démonstration juste malgré son inconfort et en partageant son émotion avec mesure, l'éducateur donne à la personne étudiante un modèle de gestion de la peur en situation d'action. L'émotion est ainsi mise au service de la pédagogie : non pas niée, mais travaillée, rendue intelligible et mobilisée comme vecteur d'apprentissage.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Moment 3 - Frustration contenue et apprentissage différé

Dans le cadre d'une expédition éducative, les tâches quotidiennes (choisir soigneusement l'emplacement d'un campement, tendre une bâche supplémentaire avant la pluie, sécuriser les kayaks pour la nuit ou insister pour vérifier l'heure de la marée avant de repartir) constituent des automatismes pour des éducateurs expérimentés. Pourtant, pour des personnes étudiantes en formation, ces gestes peuvent sembler secondaires, excessifs ou même inutiles lorsqu'ils et elles ne perçoivent pas encore l'ensemble des enjeux. Ce décalage entre l'évidence professionnelle et la perception novice est souvent générateur de tensions émotionnelles. Le travail émotionnel de l'enseignant consiste alors à contenir la frustration suscitée par ces résistances, à maintenir une posture crédible et soutenante, et à transformer l'écart d'expérience en occasion pédagogique, en donnant sens à des pratiques qui, avec le temps, deviendront elles aussi des évidences.

En arrivant à la Pointe-à-Passe-Pierre, j'avais confié aux leaders étudiants la responsabilité de faire remonter les kayaks suffisamment haut sur la plage, jusqu'à la lisière de la forêt. C'était une consigne claire, essentielle pour éviter que la marée montante n'emporte ou n'endommage les embarcations. Pourtant, un peu plus tard, en jetant un coup d'œil, j'ai constaté que les kayaks n'étaient toujours pas déplacés.

Voyant cela, j'ai décidé de descendre sur la plage. À ma grande surprise, certains étudiants discutaient encore de la pertinence de l'effort demandé. Ils trouvaient la tâche lourde et ne voyaient pas pourquoi il fallait pousser les kayaks si haut. Cette remise en question m'a immédiatement irrité. Pour moi, cette mesure est un automatisme professionnel, presque instinctif, mais pour eux, qui n'avaient pas encore vécu la puissance d'une marée, elle paraissait excessive.

J'ai ressenti une frustration vive, liée à la fois au non-respect de la consigne et à la délégitimation implicite des leaders étudiants. Pourtant, j'ai choisi de ne rien laisser paraître. Je me suis limité à une explication simple, rappelant que la marée pouvait monter bien au-delà de ce qu'ils imaginaient.

Le lendemain matin, j'ai rassemblé tout le groupe sur la plage. L'eau avait bel et bien atteint le haut du tombolo et déplacé des bois flottés. Les étudiants pouvaient constater par eux-mêmes que si les kayaks étaient restés là, ils auraient probablement été endommagés ou emportés. Ce contraste visuel a transformé ma frustration initiale en une leçon concrète et durable. Pour moi, ce moment a confirmé que l'émotion ressentie est souvent un indicateur précieux : elle



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

signale une situation-limite où se cachent de véritables opportunités d'apprentissage. (Philippe Beauchamp)

Ce moment illustre une première stratégie classique de travail émotionnel : la suppression expressive (Hochschild, 2003). Alors que l'enseignant ressentait une vive irritation face au non-respect d'une consigne simple, il a choisi de ne manifester ni colère ni frustration. Ce retrait expressif visait avant tout à préserver un climat éducatif positif, déjà fragilisé par des tensions entre les leaders de la journée et le reste du groupe. En se limitant à une communication factuelle et mesurée, l'enseignant a contenu l'intensité émotionnelle de la situation afin d'éviter une escalade conflictuelle. Cette stratégie correspond à une suppression, soit la régulation d'une émotion ressentie par un contrôle volontaire de son expression visible (Gross, 1998; Hochschild, 2003).

Au-delà de ce premier niveau, l'expérience montre une dimension plus singulière du travail émotionnel : l'utilisation des émotions comme *boussole pédagogique*. La frustration ressentie, loin d'être uniquement un inconfort à étouffer, a servi de signal à l'éducateur. Elle a révélé un décalage entre son automatisme professionnel (remonter systématiquement les kayaks) et la perception novice des personnes étudiantes. Ce décalage, rendu perceptible par l'émotion, a orienté son intervention ultérieure. Plutôt que de s'en tenir à une correction immédiate, l'enseignant a choisi de transformer l'incident en apprentissage différé, en revenant le lendemain sur les lieux pour montrer concrètement les effets de la marée.

Cette double mobilisation (suppression expressive sur le moment et réinvestissement pédagogique à postériori) illustre une posture de travail émotionnel où l'enseignant ne se contente pas de contenir ses émotions, mais leur attribue une fonction éducative. En ce sens, l'émotion devient une sorte de boussole, indiquant les situations-limites où se cachent les occasions les plus riches d'apprentissage.

Comparée aux situations précédemment décrites, où l'on voyait un éducateur novice en kayak de mer composer avec son stress et sa vulnérabilité, cette scène met en évidence une différence marquée dans la manière de mobiliser le travail émotionnel. Alors que les enseignants novices tendent à réagir de façon plus impulsive aux émotions vécues, ce qui peut les amener à rendre plus rigide leur pratique ou à se sentir débordés par la charge pédagogique (Ria, 2007; Ria et Chalies, 2003), l'enseignant expérimenté démontre ici une stabilité plus grande. Plutôt que de laisser sa frustration guider sa réaction, il a choisi de contenir son expression afin de préserver le climat éducatif, tout en réinvestissant ultérieurement cette émotion comme outil d'apprentissage. Ce jeu émotionnel réfléchi, qui consiste à masquer ou à intensifier certaines émotions à des fins pédagogiques (Ria et Visioli, 2010; Visioli et Petiot, 2017; Visioli et al., 2015a), illustre la posture de l'enseignant expert capable



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'improviser ou encore de transformer un incident en occasion formatrice, un vrai jeu émotionnel.

Apports et prospectives

L'analyse des moments vécus en contexte d'expédition éducative met en évidence l'omniprésence du travail émotionnel dans l'action pédagogique. Cette mobilisation, bien que souvent implicite, agit comme un levier central du maintien d'un cadre éducatif propice à l'apprentissage, en soutenant la disponibilité cognitive des enseignants, l'engagement des personnes étudiantes et la continuité des situations d'enseignement malgré les contraintes du milieu. Trois grands axes se dégagent de cette analyse.

Premièrement, le travail émotionnel agit comme un régulateur des déséquilibres internes vécus par l'enseignant, tels que la fatigue physique, l'inconfort prolongé, l'irritation ou le stress liés aux conditions environnementales et aux responsabilités de sécurité. Ces états font partie intégrante de l'expédition et ne peuvent être complètement évités. Toutefois, lorsqu'ils ne sont pas régulés, ils peuvent nuire à la relation pédagogique et à la capacité de l'enseignant à encadrer le groupe et à prendre des décisions. Le travail émotionnel consiste alors à ajuster ce qui est ressenti et ce qui est exprimé, de manière à rester présent, engagé et disponible auprès des personnes étudiantes. Il ne s'agit pas pour l'éducateur de nier ses émotions, mais de les réguler consciemment afin de maintenir la cohérence de l'intervention éducative dans un contexte exigeant.

Deuxièmement, le travail émotionnel permet à l'enseignant d'ajuster sa posture éducative en fonction des situations vécues sur le terrain. Concrètement, il peut s'agir de masquer temporairement sa fatigue pour soutenir le rythme du groupe, de nommer une inquiétude de manière rassurante, de mettre en valeur une réussite collective ou de créer volontairement des moments de pause et d'observation. Ces ajustements émotionnels visent à maintenir la confiance, à encourager l'effort et à soutenir l'engagement étudiant, particulièrement lorsque les conditions deviennent exigeantes. Le travail émotionnel contribue ainsi à créer un climat propice aux apprentissages, même dans des situations marquées par l'incertitude ou l'inconfort.

Troisièmement, ces ajustements émotionnels contribuent à générer un climat sécurisant et respectueux, indispensable au bon déroulement d'une expédition éducative. En effet, les personnes participantes vivent ensemble en continu et ne peuvent se retirer temporairement de la situation d'apprentissage. Le fait de reconnaître certaines vulnérabilités, de porter attention aux relations dans le groupe et de valoriser des émotions partagées permet de limiter les tensions, de renforcer la confiance et de maintenir un sentiment de sécurité. Dans un contexte d'expédition, ce climat relationnel soutient directement la coopération, l'engagement et la capacité du groupe à faire face aux défis du milieu.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ces constats amènent à considérer le travail émotionnel comme une compétence professionnelle à part entière en éducation en plein air. Il mobilise des capacités de perception des situations, de régulation émotionnelle et d'ajustement de l'expression étroitement liées à la prise de décision sur le terrain. Loin de relever uniquement du savoir-être, ce travail contribue directement à l'efficacité de l'intervention éducative en contexte d'aventure.

Son intégration explicite dans la formation initiale et continue des personnes enseignantes permettrait de mieux les préparer aux exigences émotionnelles propres aux contextes de plein air et d'expédition, tout en favorisant une pratique plus durable. Des travaux futurs pourraient approfondir l'analyse des stratégies de travail émotionnel mobilisées par les enseignants et les enseignantes en éducation plein air, afin d'en mieux comprendre les formes, les conditions d'émergence et les effets sur la pratique pédagogique.

Limites

L'analyse présentée dans cet article s'appuie sur des récits issus d'une expérience pédagogique particulière : une expédition universitaire en kayak de mer. Elle ne constitue pas une recherche empirique, mais une réflexion issue de la pratique, inscrite dans une posture de praticien réflexif. Les situations relatives demeurent donc subjectives et situées : elles reflètent la perception d'auteurs directement impliqués dans l'action. Cette implication assumée permet de mettre en valeur des savoirs expérientiels, mais implique aussi que l'analyse ne peut être généralisée à d'autres contextes éducatifs. Enfin, l'exemple choisi provient d'un programme spécifique, soit le baccalauréat en intervention plein air de l'UQAC, ce qui limite sa transférabilité à d'autres disciplines ou ordres d'enseignement.

Références

- Asfeldt, M. et Beames, S. (2017). Trusting the journey: Embracing the unpredictable and difficult to measure nature of wilderness educational expeditions. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 72-86. <https://doi.org/10.1177/1053825916676101>
- Asfeldt, M. et Hvenegaard, G. (2014). Perceived learning, critical elements and lasting impacts on university-based wilderness educational expeditions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(2), 132-152. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.789350>
- Asfeldt, M., Hvenegaard, G. et Purc-Stephenson, R. (2018). Group writing, reflection, and discovery: A model for enhancing learning on wilderness educational expeditions. *Journal of Experiential*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Education, 41(3), 241-260.
<https://doi.org/10.1177/1053825917736330>

- Asfeldt, M., Purc-Stephenson, R. et Hvenegaard, G. (2017). Students' perceptions of group journal writing as a tool for enhancing sense of community on wilderness educational expeditions [Article]. *Journal of Outdoor Recreation, Education & Leadership*, 9(3), 325-341. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2017-V9-I3-8362>
- Banaag, M. et Stuhr, P. T. (2023). Adventure awaits: exploring mindfulness practices during outdoor adventures trips. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*. <https://doi.org/10.18666/jorel-2023-11850>
- Barton, J., Bragg, R., Pretty, J., Roberts, J. et Wood, C. (2016). The Wilderness Expedition. *Journal of Experiential Education*, 39(1), 59-72. <https://doi.org/10.1177/1053825915626933>
- Beames, S. (2004). Critical elements of an expedition experience. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 4(2), 145-157. <https://doi.org/10.1080/14729670485200501>
- Beames, S. (2010). *Understanding educational expeditions*. Brill.
- Bjarkadóttir, E. E. (2024). Let's be outdoors, adventure program in scouts summer course: Development project for Útilífsskóli Skáta, Skátasamband Reykjavíkur.
- Bouchard, P.-O. (2025). L'expédition éducative comme levier d'engagement scolaire et de réussite éducative : Perspectives et pistes d'action. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 15(1), 52-55.
- Ewert, A. et McAvoy, L. (2000). The effects of wilderness settings on organized groups: A state-of-knowledge paper. 3.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Hayward, D., Smith, H. A. et Moltow, D. (2023). Pre-service teachers' experiences of affective nature connection through intentional pedagogies on an extended expedition. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 26(2), 247-267. <https://doi.org/10.1007/s42322-023-00127-3>
- Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale 1. *Travailler*, 9(1), 19-49.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Isaak, J. (2011). Balancing more than backpacks: Communitarian ideas applied to educational expeditions. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 3-12. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03400923>
- Katsogridakis, G. et Leather, M. (2023). Teacher-student relationships in higher education: reflections from an adventure sport context. *Sport, Education and Society*, 1-12.
- Katsogridakis, G. et Leather, M. (2024). Teacher-student relationships in higher education: reflections from an adventure sport context. *Sport, Education and Society*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2023.2298794>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Mercure, C. (2020). IX. Éducation et plein air. Dans D. Auger, R. Roullet et J.-M. Adjizian (dir.), *Plein air : manuel réflexif et pratique* (p. 159-177). Hermann. https://shs.cairn.info/article/HERM_ROULLET_2020_01_0159
- Ouellet, L. et Laberge, S. (2022). The "Sense of One's Place" in the "Social Status Game" of an educational expedition group. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 14(3), 38-58. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2022-11120>
- Ouellet, L. et Laberge, S. (2023). The relational status game of an educational expedition group. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 15(3), 1-18. <https://js.sagamorepub.com/index.php/jorel/article/view/11776>
- Petiot, O., & Kermarrec, G. (2023). Le travail émotionnel des enseignants : une part méconnue du métier. *Administration & Éducation*, 176(4), 71-78. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0071>
- Priest, S. (1999). The semantics of adventure programming. *Adventure programming*, 111-114.
- Ramírez, M.-J. et Allison, P. (2022). The perceived long-term influence of youth wilderness expeditions in participants' lives. *Journal of Experiential Education*, 46(1), 99-114. <https://doi.org/10.1177/10538259221096804>
- Rasclé, N., Bergugnat-Janot, L. et Hue, S. (2011). Travail émotionnel et burnout: état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants. Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

N. Lafranchise (dir.), *La santé des enseignants et des enseignantes*. Presses de l'Université du Québec.

- Ria, L. (2007). Les émotions au cœur de l'activité des enseignants débutants: description d'un observatoire de recherche en ergonomie cognitive. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (23).
- Ria, L. et Chalies, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité: le cas des enseignants débutants. *Recherche et formation*, 42, 7-19.
- Ria, L. et Visioli, J. (2010). L'expertise des enseignants d'EPS. *Movement & Sport Sciences*, (71), 3-19.
- Riley, M., Sibthorp, J. et Rochelle, S. (2024). The developmental value of independent student expeditions in outdoor adventure education for emerging adult-aged participants. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*.
<https://js.sagamorepub.com/index.php/jorel/article/view/11778>
- Stott, T. et Hall, N. (2003). Changes in aspects of students' self-reported personal, social and technical skills during a six-week wilderness expedition in Arctic Greenland. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 3(2), 159-169.
<https://doi.org/10.1080/14729670385200341>
- Visioli, J. et Petiot, O. (2017). La dynamique émotionnelle des enseignants experts en cours d'EPS: quelle relation avec la disponibilité auprès des élèves? *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*(40).
- Visioli, J., Petiot, O. et Ria, L. (2015a). Le jeu émotionnel des enseignants experts en cours d'Éducation Physique et Sportive : un moyen de favoriser le plaisir d'enseigner? *Movement & Sport Sciences*, 88(2).
<https://doi.org/10.3917/sm.088.0021>
- Visioli, J., Petiot, O. et Ria, L. (2015b). Vers une conception sociale des émotions des enseignants? *Carrefours de l'éducation*, 40(2), 201-230.
- Yin, H., Huang, S. et Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>