



**Agir sur ses émotions en contexte d'expédition :
analyse du travail émotionnel enseignant**

par Pierre-Olivier Bouchard

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de
maîtrise ès art (M.A.) en éducation**

Québec, Canada

REMERCIEMENTS

Mon frère et ma sœur, Fred et Steph, ont été, chacun à leur manière, des sources d'inspiration dans mon rapport à la recherche, mais aussi dans mon rapport au monde. Ils m'ont appris deux façons d'être, deux manières de traverser la vie. Ils m'ont appris qu'il faut parfois foncer comme si c'était le dernier jour, et aussi savoir ralentir, pour prendre le temps de goûter aux moments, parce que chaque étape compte. Merci.

Mes parents, merci de m'avoir permis de vivre tout cela. De m'avoir donné les moyens de partir, d'explorer, d'essayer, de changer de direction sans avoir peur. Je suis fier d'avoir hérité de votre humour (un peu fou et perçant) et surtout de ce calme, de cette manière d'aborder la vie sans se laisser envahir par le stress. C'est grâce à vous que j'arrive à en profiter autant, même dans les rapides. Merci tellement, je vous aime.

Je remercie profondément mes mentors d'expédition : Thierry, Virginie, Yan, Étienne, Jean-Philippe, Vincent, Gilles et Philippe. Vous avez été des modèles pour moi, autant sur le plan professionnel qu'humain. C'est à votre rencontre que j'ai réellement compris que ma place était en plein air et en éducation, même si ça m'a pris du temps avant de l'assumer pleinement. Je vous en serai éternellement reconnaissant.

Je veux aussi remercier mes partenaires d'expéditions au fil des années : Léo, Léonard, Maïka, Charlotte, Sandrine, Jacob, Mia, Rosalie, Cédric, Filou biensûr, Marguerite, Thomas, Léa, Félix, Amélie, Jean-Philippe, Nico, tous ceux et celles avec qui j'ai partagé un bout de territoire, et Mathilde pour toutes les expéditions qui nous attendent. Que ce soit pour partir deux jours sur le lac Saint-Jean ou vingt-deux jours sur la rivière Dumoine, ces expériences ont joué un rôle déterminant. Rien ne m'a autant appris à être la personne que je suis aujourd'hui.

Je souhaite ensuite remercier mes directeurs de recherche, Brice Favier-Ambrosini et Loïc Pulido.

Brice, merci pour ton accompagnement constant tout au long de cette maîtrise. Ta rigueur, ta précision et la profondeur de tes rétroactions m'ont énormément fait grandir comme chercheur. Merci également pour ton ouverture envers un sujet de recherche qui sort des cadres plus traditionnels et que peu de personnes auraient accepté d'explorer avec autant d'intérêt et d'engagement. Tu m'as appris à pousser plus loin mes réflexions, à être plus exigeant intellectuellement et à porter une attention réelle à la qualité du travail de recherche.

Loïc, merci pour les routes parcourues et pour les nombreuses discussions qui ont nourri ma réflexion et fait émerger de nouvelles idées. Merci aussi pour les opportunités de recherche, les projets et la confiance accordée pour la suite de mon parcours. À travers ton parcours, ton implication et ta manière de faire de la recherche, tu m'as montré qu'il était possible de développer une recherche ancrée dans le terrain, les relations humaines et les enjeux concrets du milieu.

Vous avez tous les deux profondément influencé ma manière de concevoir la recherche. Chacun à votre façon, vous êtes devenus des modèles pour moi et avez contribué à me donner envie de poursuivre dans cette voie. Aujourd'hui, j'ai réellement le sentiment d'être davantage chercheur

qu'au moment où j'ai commencé cette maîtrise, et je vous en suis profondément reconnaissant. Merci à vous deux pour votre confiance.

Enfin, je veux remercier le territoire, les rivières et les forêts. Ils ont rendu ce mémoire possible, et surtout émotionnellement tenable. Mener de front un baccalauréat et une maîtrise n'aurait sans doute pas été possible sans tout ce temps passé dehors. Il me fallait moins d'écran, et davantage d'eau salée, de rapides et d'épinettes dans les yeux. J'en souhaite autant aux générations qui suivront ... à nous d'en prendre soin.

DÉDICACE

Au territoire,
parce qu'il nous apprend à être humains.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
DÉDICACE	v
LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ.....	xiii
ABSTRACT	xiv
DÉCLARATION SUR L'USAGE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 Problématique.....	3
1.1 Les défis émotionnels de la profession enseignante	3
1.1.1 L'impact des compétences émotionnelles	4
1.1.2 Le travail émotionnel au service du bien-être enseignant	7
1.1.3 Le travail émotionnel au service de l'apprentissage	9
1.2 Le risque et l'éducation en plein air.....	10
1.2.1 Éducation en plein air et éléments conceptuels	12
1.2.2 Retombées de l'éducation en plein air.....	13
1.2.3 L'éducation en contexte d'aventure (ÉA) et les expéditions éducatives	15
1.2.4 Risque et expédition éducative	18
1.3 La question de recherche.....	20
CHAPITRE 2 Cadre conceptuel et théorique	22
2.1 Émotions, états affectifs et inducteurs émotionnels.....	22
2.1.1 Émotions et états affectifs : des concepts complémentaires.....	22
2.1.2 Composantes des émotions	24
2.1.3 Inducteurs émotionnels.....	26
2.2 Le travail émotionnel	27
2.2.1 Objectifs et stratégies du travail émotionnel	28
2.2.2 Un travail différencié entre novice et expert	29
2.3 L'étude des émotions : différentes approches épistémologiques	31
2.4 Le programme de recherche du cours d'action : un cadre théorique pour étudier le travail émotionnel.....	34
2.4.1 L'énaction	35

2.4.2	La conscience préreflexive.....	37
2.4.3	Les objets théoriques du programme de recherche du cours d'action	38
2.4.4	Le positionnement de la recherche au sein des objets théoriques du PRCA	41
2.4.5	Le PRCA et ses objets théoriques dans l'étude des émotions.....	42
2.5	Les objectifs spécifiques de la recherche	44
CHAPITRE 3 Méthodologie.....		45
3.1	Approche de recherche	45
3.2	Participants et recrutement.....	45
3.3	Présentation des cas	47
3.3.1	Cas 1.....	47
3.3.2	Cas 2.....	48
3.4	Instruments.....	50
3.4.1	Le récit d'expérience	50
3.4.2	La grille d'estimation de l'état affectif.....	57
3.4.3	Grille d'observation et journal de bord	63
3.4.3.1	Posture de l'étudiant-chercheur	69
3.4.4	L'entretien semi-dirigé	69
3.5	Analyse des données	71
3.6	Considérations éthiques	79
CHAPITRE 4 Résultats.....		81
4.1	Inducteurs émotionnels.....	82
4.1.1	Le milieu naturel.....	83
4.1.2	Les élèves.....	85
4.1.3	Activités de plein air	88
4.1.3.1	Progression dans le territoire	88
4.1.3.2	Tâches de vie en expédition	89
4.1.3.3	Exigences techniques de la pratique	90
4.1.4	L'organisation logistique.....	91
4.1.5	Posture professionnelle.....	94
4.1.6	Collègues.....	96
4.1.7	L'état physiologique	100
4.1.8	Synthèse des inducteurs émotionnels.....	103
4.2	Stratégies de travail émotionnel.....	104
4.2.1	Le travail émotionnel en surface	106
4.2.1.1	La théâtralisation.....	107
4.2.1.2	La non-intervention	109
4.2.2	Le travail émotionnel en profondeur	110
4.2.2.1	La mise en action	111
4.2.2.2	La réinterprétation cognitive.....	112
4.2.3	L'expression authentique des émotions.....	115
4.2.4	Stratégies de travail émotionnel et estimation de l'état affectif	119

4.2.5 Synthèse des stratégies de travail émotionnel.....	121
4.3 Les intentions du travail émotionnel	122
4.3.1 Le maintien du climat	123
4.3.2 Le soutien pédagogique.....	125
4.3.3 L'autorégulation	127
4.3.4 Donner du sens à l'expérience	128
4.3.5 Synthèse des intentions du travail émotionnel.....	130
CHAPITRE 5 Discussion.....	132
5.1 Apports épistémiques.....	133
5.1.1 Les inducteurs émotionnels.....	133
5.1.1.1 Les inducteurs liés aux émotions négatives	133
5.1.1.1.1 Les comportements des élèves et le contrôle de l'activité	134
5.1.1.1.2 Le rapport au temps et aux contraintes	135
5.1.1.1.3 Le risque et l'absence de danger perçu.....	137
5.1.1.2 Les élèves comme inducteur central : convergences et limites.....	138
5.1.1.3 Des inducteurs propres au contexte d'expédition éducative	140
5.1.2 Stratégies de travail émotionnel en contexte d'expédition	141
5.1.2.1 Mobilisation et effets des stratégies	142
5.1.2.2 Articulations des stratégies et de l'activité enseignante.....	145
5.1.3 Les formes du travail émotionnel.....	147
5.1.3.1 Théâtralisation et expressivité	147
5.1.3.2 Non-intervention et spécificité du contexte d'expédition	149
5.1.3.3 Travail en profondeur : formes et dynamiques.....	150
5.1.3.4 Les intentions	151
5.2 Apport transformatif.....	153
5.2.1 Pistes pour la formation des enseignants	153
5.2.2 Formation en éducation en plein air	155
5.3 Limites de l'étude.....	156
5.4 Perspectives de recherche.....	160
CONCLUSION.....	162
Annexe A Guide de préformation au récit d'expériences.....	165
ANNEXE B Guide d'entretien semi-dirigé.....	166
ANNEXE C Script – présentation aux participants lors de l'expédition.....	167
ANNEXE D Formulaire d'information et de consentement concernant la participation.....	168
ANNEXE E Script – courriel d'autorisation de l'organisation	173
ANNEXE F Information à l'intention des parents – Présence du chercheur pendant l'expédition ..	174
ANNEXE G Script de recrutement par les médias sociaux	175

ANNEXE H Script de recrutement par courriel.....	177
ANNEXE I Guide – récit d’expérience	178
ANNEXE J Guide – Grille d’estimation de l’état affectif	179
ANNEXE K Guide – ethnographie éactive.....	180
Annexe L Certification éthique.....	183
BIBLIOGRAPHIE	184

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Les compétences émotionnelles (Mikolajczak, 2009) tirée de (Petiot et Visioli, 2022, p.139)	5
Figure 2 - Typologie des interventions réalisées en contexte de plein air (Mercure, 2020b, p. 328)	16
Figure 3 - The Adventure Experience Paradigm (Priest et Bunting, 1993, p.267)	19
Figure 4 - Grille d'estimation de l'état affectif	59
Figure 5 - Grille d'observation	66
Figure 6 - Journal de terrain	67
Figure 7 - Inducteurs émotionnels des participants 1 et 2 en expédition	83
Figure 8 - Stratégies de travail émotionnel	105
Figure 9 - Répartition des stratégies de travail émotionnel	111
Figure 10 - Stratégies de travail émotionnel et état affectif - Participant 1	119
Figure 11 - Stratégies de travail émotionnel et état affectif - Participant 2	120
Figure 12 - Intentions du travail émotionnel	123

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Description des objets théoriques de l'activité individuelle-sociale développés dans le cadre du programme de recherche « cours d'action » (Poizat et San Martin, 2020, p.12).....	39
Tableau 2 - Analyse des données étape 1 (rouge), 2 (bleu) et 3 (vert).....	74
Tableau 4 - Analyse des données : étape 3.....	75

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

EA : Éducation en contexte d'aventure

ÉPA : Éducation en plein air

ERE : Éducation relative à l'environnement

PRCA : Programme de recherche du cours d'action

TÉ : Travail émotionnel

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse au travail émotionnel des enseignants en contexte d'expédition éducative, un environnement pédagogique caractérisé par l'immersion en milieu naturel, l'incertitude et la présence de risques. Si les émotions occupent une place centrale dans la profession enseignante, elles sont encore peu documentées dans des contextes aussi exigeants. L'objectif de cette étude est de mieux comprendre comment les enseignants mobilisent et régulent leurs émotions dans l'action.

La recherche s'inscrit dans le programme de recherche du cours d'action (PRCA) et adopte une approche qualitative, située et phénoménologique. Deux enseignants ont été suivis lors d'expéditions éducatives, à travers un dispositif méthodologique combinant récits d'expérience, grilles d'estimation de l'état affectif, observations participantes et entretiens semi-dirigés. L'analyse vise à reconstruire l'expérience vécue des enseignants, en identifiant les inducteurs émotionnels, les stratégies de travail émotionnel, leurs formes et les intentions associées.

Les résultats mettent en évidence une diversité d'inducteurs émotionnels, parmi lesquels les élèves occupent une place centrale, mais aussi des éléments spécifiques au contexte d'expédition, tels que le milieu naturel, les exigences physiques ou l'organisation logistique. Trois grandes stratégies de travail émotionnel sont mobilisées : le travail en surface, le travail en profondeur et l'expression authentique des émotions. Ces stratégies prennent des formes variées, notamment la théâtralisation, la non-intervention, la mise en action, la réinterprétation cognitive et la contagion émotionnelle. Elles sont guidées par des intentions principalement liées au maintien du climat de groupe, au soutien pédagogique, à l'autorégulation et à la construction de sens.

Cette étude met en lumière la spécificité du travail émotionnel en contexte d'expédition éducative. Elle souligne également le potentiel formateur de ces contextes pour le développement des compétences émotionnelles des enseignants. Enfin, elle ouvre des perspectives pour la formation en éducation en plein air, en intégrant une meilleure compréhension des dimensions émotionnelles de l'activité enseignante.

Mots clés : Éducation en plein air, émotions, enseignants, expédition éducative, inducteurs émotionnels, programme de recherche du cours d'action (PRCA), relation pédagogique, travail émotionnel

ABSTRACT

This research focuses on the emotional labor of teachers in the context of educational expeditions, a pedagogical environment characterized by immersion in a natural setting, uncertainty, and the presence of risks. While emotions occupy a central place in the teaching profession, they remain poorly documented in such demanding contexts. The objective of this study is to better understand how teachers mobilize and regulate their emotions in action.

The research is grounded in the course-of-action research program and adopts a qualitative, situated, and phenomenological approach. Two teachers were followed during educational expeditions through a methodological design combining story of experience, self-rating scale of emotions, participant observations, and semi-structured interviews. The analysis aims to reconstruct the lived experience of teachers by identifying emotional inducers, emotional labor strategies, their forms, and the associated intentions.

The results highlight a diversity of emotional triggers, among which students occupy a central place, but also elements specific to the expedition context, such as the natural environment, physical demands, and logistical organization. Three main emotional labor strategies are mobilized: surface acting, deep acting, and the authentic expression of emotions. These strategies take various forms, including theatricalization, non-intervention, action-taking, cognitive reappraisal, and emotional contagion. They are guided by intentions mainly related to maintaining group climate, pedagogical support, self-regulation, and meaning-making.

This study sheds light on the specificity of emotional labor in the context of educational expeditions. It also highlights the formative potential of these contexts for the development of teachers' emotional competencies. Finally, it opens perspectives for outdoor education training by integrating a better understanding of the emotional dimensions of teaching activity.

Keywords : Emotional labor, educational expedition, outdoor education, teachers, emotions, course-of-action research program (PRCA), emotional triggers, pedagogical relationship

DÉCLARATION SUR L'USAGE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

Dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, une assistance limitée par intelligence artificielle a été utilisée, conformément aux directives de l'UQAC. Microsoft Copilot a servi ponctuellement à proposer des corrections mineures d'orthographe et de grammaire ainsi que certaines reformulations syntaxiques ou lexicales.

INTRODUCTION

La profession enseignante est de plus en plus marquée par des environnements pédagogiques complexes et des contraintes émotionnelles croissantes (Lantheaume et Hélou, 2008; Petiot et Visioli, 2022). Les enseignants doivent gérer un éventail d'émotions, souvent intenses, tout en répondant aux attentes institutionnelles et aux besoins des élèves. Des données récentes indiquent que les enseignants québécois présentent des vulnérabilités psychologiques en début de carrière (Billaudeau et al., 2021). En effet, un enseignant sur deux affirme éprouver des sentiments négatifs souvent, très souvent ou toujours (Billaudeau et al., 2021). Le développement de compétences émotionnelles est donc essentiel pour maintenir un climat d'apprentissage positif et une relation enseignant-élève de qualité (Audrin et Bressoud, 2023; Beaudoin, 2022). Pourtant, alors même qu'elles jouent un rôle clé dans le bien-être des enseignants et dans la prévention du décrochage professionnel (Goyette, 2009), ces compétences demeurent peu documentées dans la recherche, notamment dans des contextes risqués et exigeants (Petiot, 2019; Petiot et Visioli, 2022). Parmi ces contextes, peuvent être citées l'éducation en plein air en général et les expéditions éducatives en particulier (Beames, 2010; Mercure, 2020a).

L'éducation en plein air et plus spécifiquement les expéditions éducatives, représentent un cadre d'apprentissage reconnu pour ses nombreuses retombées chez les élèves (Asfeldt et Beames, 2017; Asfeldt et Hvenegaard, 2014; Ayotte-Beaudet et al., 2022; Beames, 2010; Boily et al., 2024; Larson et al., 2023; Ouellet et Laberge, 2023; Rojo et Bergeron, 2019; Terré et al., 2016). En plaçant enseignants et élèves dans des environnements naturels isolés et sur plusieurs jours, ces expériences génèrent des dynamiques intenses et une charge émotionnelle élevée (A. Ewert et L. McAvoy, 2000). Ces contextes offrent une opportunité précieuse pour analyser les émotions des

enseignants ainsi que l'influence de ces dernières sur la relation pédagogique et le climat d'apprentissage.

Passionné par l'éducation en plein air et les expéditions en nature, j'ai choisi de consacrer ce projet de mémoire à l'étude des émotions dans ces environnements atypiques. Mon objectif est d'éclairer les liens entre le travail émotionnel, les interactions enseignant-élève et le contexte de l'expédition éducative. Cette recherche vise également à enrichir les formations en éducation en plein air en intégrant une meilleure compréhension des compétences émotionnelles nécessaires dans ces milieux exigeants.

Ce mémoire se compose de 5 chapitres. Le chapitre 1 introduit la recherche en exposant la problématique, et la pertinence sociale et scientifique. Le chapitre 2 propose un cadre conceptuel et théorique, en définissant les notions clés liées aux émotions. Le chapitre 3 présente les choix méthodologiques et les démarches adoptées pour collecter et analyser les données. Le chapitre 4 expose les résultats issus de la recherche. Enfin, le chapitre 5 articule ces résultats avec les écrits scientifiques actuels en proposant une discussion sur la question.

CHAPITRE 1

Problématique

L'objectif de ce chapitre est de problématiser le travail émotionnel des enseignants dans le processus enseignement-apprentissage en contexte d'expédition éducative et de délimiter notre objet de recherche. C'est par l'articulation des cinq éléments suivants que nous tâcherons d'y arriver : 1) les défis émotionnels de la profession enseignante; 2) les contextes risqués et les émotions 3) l'éducation en plein air comme contexte risqué; menant ainsi à 4) la question de recherche.

1.1 Les défis émotionnels de la profession enseignante

Dans l'histoire récente de l'enseignement au Québec et en Occident, une tendance s'observe : les enseignants vivent de la détresse et quittent rapidement la profession enseignante (Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018; Lantheaume, 2011; Lantheaume et Hérou, 2008). En effet, ce sont près au moins une fois par mois (Houlfort et Sauvé, 2010) et près de 40% qui ont éprouvé de la détresse au travail dans leur carrière (Mukamurera et Balleux, 2013). Gauthier-Lacasse et Robichaud affirment que « les enjeux découlant de la relation éducative entretenue par les enseignants avec leurs élèves [...] constituent également une problématique centrale pour ceux et celles qui affirment souffrir au travail » (Gauthier-Lacasse et Robichaud, 2018, p. 3). Cela vient générer des émotions négatives chez les enseignants comme la souffrance, l'échec, l'incompétence, l'inutilité, l'épuisement et le désarroi, entre autres (Lantheaume, 2011). Dans ce mémoire, le terme enseignant est utilisé au sens large pour désigner toute personne qui enseigne auprès d'élèves ou

d'étudiants, du primaire jusqu'à l'université. Le contexte d'enseignement concerné sera décrit au fil du mémoire.

Ces émotions négatives pourraient s'expliquer par plusieurs facteurs, dont la complexification des milieux pédagogiques, notamment les relations conflictuelles avec les parents, le sentiment d'abandon de la part de l'école, l'accompagnement d'élèves ayant des besoins particuliers ou encore la dégradation de la relation enseignant-élève (Lantheaume, 2011; Petiot et Visioli, 2022). Dans ce contexte, certains auteurs affirment qu'il est primordial pour les enseignants de développer leurs compétences émotionnelles (Audrin et Bressoud, 2023; Petiot et Visioli, 2022).

1.1.1 L'impact des compétences émotionnelles

Les compétences émotionnelles s'inscrivent dans une vision plus grande des émotions et des états affectifs. Elles représentent un ensemble de moyens qui favorise notre adaptation en termes d'émotions et d'états affectifs (Petiot et Visioli, 2022). Mikolajczak (2009) identifie ainsi cinq compétences émotionnelles (voir figure 1) : l'identification, la compréhension, la régulation, l'expression et l'utilisation.

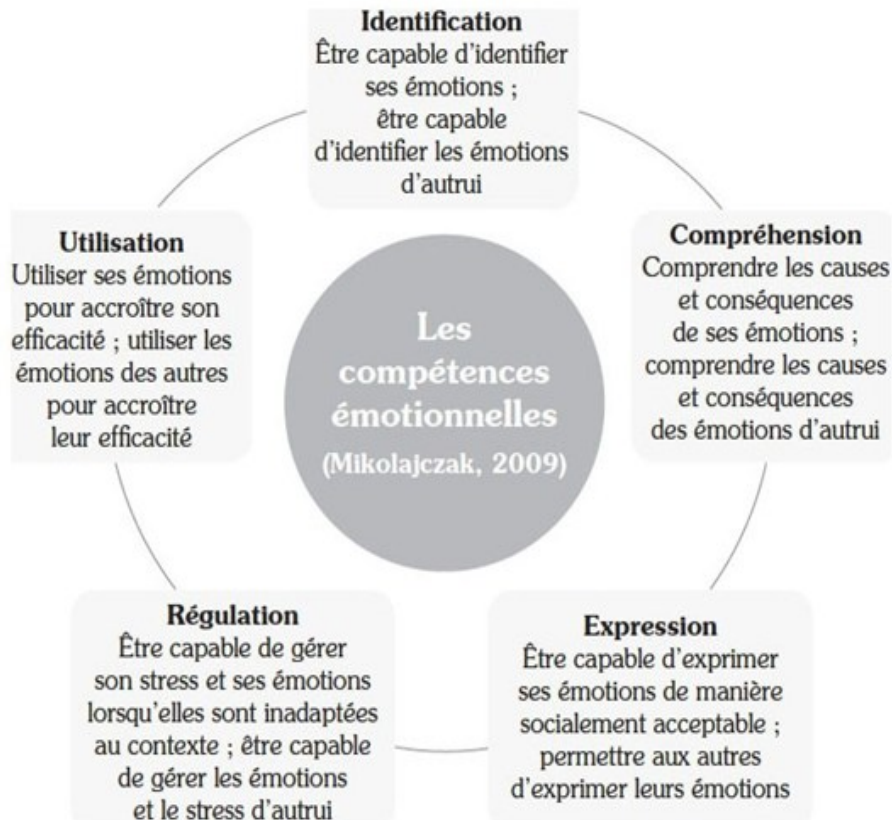


Figure 1 - Les compétences émotionnelles (Mikolajczak, 2009) tirée de (Petiot et Visioli, 2022, p.139)

L'impact des compétences émotionnelles des enseignants sur leurs pratiques professionnelles est bien documenté. En effet, des corrélations significatives ont pu être observées entre les compétences émotionnelles des enseignants et les différentes dimensions de l'épuisement professionnel (Gay et Genoud, 2020). Aussi, une meilleure compréhension et une meilleure régulation émotionnelles auraient un impact sur le décrochage professionnel des enseignants (Goyette, 2009), réduiraient l'épuisement professionnel (Mérida-López et Extremera, 2017), le stress et l'anxiété (Puertas Molero et al., 2019). Comme le rappellent Lozano-Peña et al. (2021), l'intégration explicite de ces compétences dans la formation des enseignants, constitue un levier essentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement et prévenir le mal-être professionnel.

Plusieurs modèles anglo-saxons viennent renforcer cette vision des compétences émotionnelles. Le modèle de la régulation émotionnelle de Gross (1998) met l'accent sur les stratégies que l'on peut mobiliser avant, pendant ou après une émotion pour en moduler l'impact. Les modèles d'intelligence émotionnelle de Mayer et Salovey (2000) et de Bar-On (1997) insistent quant à eux sur des habiletés comme la perception, la compréhension et l'expression des émotions dans les relations sociales. Enfin, le cadre CASEL (2013), largement utilisé en éducation, intègre des compétences telles que la conscience de soi, la gestion de soi et la prise de décision responsable. Bien que leur terminologie varie, ces approches convergent vers l'idée que les compétences émotionnelles reposent sur des savoir-faire et des savoir-être que l'on peut mobiliser dans un contexte donné. La typologie proposée par Mikolajczak (2009) permet justement d'articuler ces dimensions dans une logique pratique, centrée sur les cinq habiletés clés.

Ces compétences ne sont toutefois pas uniquement mobilisées à des fins d'autorégulation. Elles peuvent aussi être mises au service d'objectifs professionnels plus larges, notamment lorsqu'un enseignant choisit d'ajuster consciemment son expression émotionnelle en fonction du contexte ou des attentes sociales. C'est dans cette perspective que s'inscrit la notion de travail émotionnel (TÉ), qui se définit comme le fait d'agir sur ses émotions pour être conforme aux attentes sociales ou d'en tirer un bénéfice personnel ou professionnel (Hochsilde, 2003). Cela passe, entre autres, par la mobilisation de compétences émotionnelles (Hochschild, 2003; Petiot et Visioli, 2022). En régulant leurs émotions, les enseignants peuvent transformer des situations potentiellement stressantes en opportunités de satisfaction personnelle et professionnelle, ce qui contribue au plaisir d'enseigner, un facteur important du bien-être des enseignants (Goyette, 2009; Rascle et al., 2011; Visioli et al., 2015a).

Au Québec, le *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante* (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020) présente treize compétences pour orienter la profession et la formation initiale. Les compétences émotionnelles n'y sont pas nommées explicitement. Certaines composantes y renvoient quand même de manière indirecte, notamment celles liées aux relations avec les élèves, au climat de classe, à la gestion du groupe ou au jugement professionnel. Nous pouvons mentionner par exemple la compétence 6 qui traite du fonctionnement du groupe. Spécifiquement, une dimension de cette compétence traite des émotions : « Aider les élèves à reconnaître et à gérer adéquatement leurs comportements et leurs émotions ». Ainsi, bien que la dimension émotionnelle soit présente, elle reste à l'arrière-plan dans le référentiel, tandis que la littérature souligne son importance dans l'exercice du métier enseignant.

1.1.2 Le travail émotionnel au service du bien-être enseignant

Le TÉ se décline sous deux formes : le travail en surface et le travail en profondeur (Petiot et Kermarrec, 2023). Le travail en surface consiste à « *simulating expected emotions* » (simuler des émotions attendues [traduction libre])(Petiot et Kermarrec, 2026, p. 149) ou à jouer une émotion qui n'est pas réellement vécue, ce qui mobiliserait principalement les compétences émotionnelles suivantes : l'identification, la compréhension et l'expression. À l'inverse, le travail en profondeur repose sur l'incarnation globale d'une émotion différente de celle ressentie initialement, et solliciterait alors l'ensemble des compétences, avec une prédominance pour les compétences suivantes : la régulation et l'utilisation (Mikolajczak, 2009; Petiot et Kermarrec, 2023; Petiot et Visioli, 2022). Par exemple, un enseignant peut ressentir de l'irritation face au comportement d'un élève, tout en choisissant de rester calme et souriant devant lui. Il s'agit donc d'un travail en surface. S'il tente de changer sa manière de voir la situation pour diminuer réellement son irritation, il s'agit

d'un travail en profondeur. Dans cette optique, les compétences émotionnelles représenteraient un ensemble de ressources nécessaires au TÉ.

Le TÉ peut être ardu et même pénible pour l'enseignant (Hochschild, 2003). Devoir manipuler ses propres émotions, en les dissimulant ou en les exacerbant, n'est pas nécessairement une tâche simple, notamment dans le cas du travail en profondeur (Petiot et Kermarrec, 2023). Une autre raison qui souligne l'importance d'étudier le TÉ réside dans les effets tantôt positifs et tantôt négatifs qu'il peut avoir chez les enseignants (Yin et al., 2019). En effet, Rascle et al. (2011), montrent que l'utilisation de stratégies de surface constitue un facteur d'épuisement émotionnel et de dépersonnalisation, deux composantes du burnout, chez les enseignants novices français. D'autres études montrent que l'épuisement émotionnel peut être attribué à une utilisation excessive de stratégies de surface, celles-ci étant non seulement exigeantes sur le plan émotionnel, mais également peu efficaces (Näring et al., 2006; Yin et al., 2017; Zhang et Zhu, 2008). En revanche, des recherches soulignent que les stratégies de travail émotionnel en profondeur sont liées à un sentiment de satisfaction, d'épanouissement et à un plaisir d'enseigner (Visioli et al., 2015a; Wang et al., 2015; Yin et al., 2017). Tout compte fait, tel que l'indiquent Yin et al. (2019) dans une revue de la littérature, « surface acting is detrimental and the expression of naturally felt emotions is beneficial to teacher well-being » (le travail de surface est nuisible, tandis que l'expression d'émotions authentiques est bénéfique au bien-être des enseignants [traduction libre]) (Yin et al., 2019, p.14). On comprend donc que le travail émotionnel gagnerait à être mobilisé de manière adéquate afin de favoriser le bien-être des enseignants. Il constitue ainsi une piste d'action pertinente pour mieux comprendre leur détresse professionnelle.

Il faut aussi garder à l'esprit que les enseignants ne sont pas tous égaux face aux enjeux émotionnels. Les travaux en sociologie des émotions montrent que plusieurs facteurs sociaux façonnent notre

manière de vivre nos émotions (Visioli, 2026). Il existe donc une variabilité interindividuelle dans le rapport aux émotions, plutôt qu'une homogénéité entre les enseignants.

1.1.3 Le travail émotionnel au service de l'apprentissage

Visioli et al. (2015a) ont souligné que l'une des principales préoccupations des enseignants lorsqu'ils effectuent un travail émotionnel, est de favoriser les apprentissages des élèves, de susciter leur attention et de favoriser leur engagement. Par exemple, certains enseignants utilisent l'humour pour recentrer l'attention du groupe, tandis que d'autres mobilisent ce travail pour instaurer une certaine sympathie ou dynamiser leur enseignement (Petiot et Visioli, 2022). Cette capacité à utiliser le travail émotionnel à des fins pédagogiques émerge lorsque l'enseignant acquiert une certaine expertise émotionnelle : c'est alors que le TÉ devient un véritable jeu émotionnel, où les émotions sont modulées intentionnellement pour enrichir la dynamique pédagogique (Visioli, 2019).

Le travail émotionnel différencie les enseignants débutants des enseignants experts. Chez les enseignants novices, les émotions influencent fortement la prise de décision en réactions aux situations vécues (Ria, 2005, 2007). Ce manque de stabilité émotionnelle se traduit par un attachement rigide au plan de leçon et un stress exacerbé lié à un sentiment de manque de temps pour déployer l'ensemble de la planification (Visioli, 2019).

À l'inverse, l'enseignant expert tend vers une plus grande stabilité dans ses émotions (Visioli et Petiot, 2017). Son bagage professionnel lui confère une assurance dans la relation pédagogique, lui permettant d'improviser là où un enseignant novice ne s'en sentirait pas capable (Visioli, 2019). Les enseignants experts réussissent à se distancier de leurs émotions, à les modérer ou même à les théâtraliser à des fins pédagogiques (Runtz-Christan, 2000; Visioli, 2019). Ce jeu émotionnel leur permet de masquer ou d'intensifier certaines émotions pour influencer positivement la dynamique

du cours (Visioli et al., 2015a). La recherche de Visioli et al. (2015a) a montré que ce jeu est utile aux apprentissages, qu'il permet de corriger des comportements problématiques et qu'il favorise un climat d'engagement chez les élèves.

Cette différenciation entre enseignant expert et novice vient suggérer que le travail émotionnel peut se développer chez l'enseignant. Dans cet ordre d'idée, Rascle et al. (2011) vont jusqu'à affirmer que l'ensemble de la formation enseignante doit être orientée vers le TÉ dans l'optique de favoriser le bien-être des enseignants et les apprentissages des élèves. Pour tendre vers une telle formation, un effort au niveau de la recherche doit donc se faire pour documenter davantage le travail émotionnel dans divers contextes pédagogiques (Petiot, Visioli, et Kermarrec, 2023), notamment les contextes risqués (Petiot, Dugény, et al., 2023), ce qui présente l'intérêt de s'intéresser au TÉ dans ce type de contexte.

1.2 Le risque et l'éducation en plein air

Le risque, qui se définit comme le processus de « s'engager dans une action qui pourrait apporter un bénéfice, mais qui comporte l'éventualité d'un danger » (Petiot, 2019, p. 104), est intrinsèquement lié aux émotions.

L'impact des émotions est de plus en plus évoqué dans le cas d'activités à risque [...] car le danger vital est alors source d'émotions parfois intenses qui vont impacter l'activité de façon manifeste. La gestion de la peur et les affects qui y sont reliés (e.g. panique, stress, angoisse) sont partie prenante des situations risquées et le sentiment de confiance/méfiance [...] est souvent invoqué [...] comme un facteur important de l'activité (Cahour et Lancry, 2011, p. 104).

Cet extrait met en évidence l'idée que l'intégrité de l'individu (physique ou psychologique) est mise en jeu et que cela suscite des émotions. Les contextes risqués viennent donc susciter des émotions. Le risque vient intensifier le niveau d'éveil mental et physique des individus (Berlyne, 1970). Cette intensification peut, dans certaines limites, susciter des émotions positives, mais également induire de l'anxiété et du stress lorsqu'elle dépasse un certain seuil (Champagnol, 1976). Les individus confrontés à des situations à risque sont profondément impactés sur le plan émotionnel : ces expériences peuvent, d'une part, affecter négativement leur état affectif en diminuant leur confiance en eux et, d'autre part, jouer un rôle moteur dans le développement de l'estime de soi (Haye, 2011).

Dans ce sens, le risque peut être compris dans une optique objective ou subjective. En effet, le risque objectif correspond au risque réel et est absent de toute interprétation ou de toute analyse cognitive (Pesqueux, 2011; Petiot, 2019). Le risque subjectif, quant à lui, réfère à une analyse plus personnelle du risque par l'individu. Cette part subjective contribue au lien entre risque et émotion. Encore une fois, c'est l'interprétation sensible du risque qui vient déclencher une émotion étant donné l'implication, plus ou moins grande, d'un danger pour l'intégrité de l'individu (Cahour et Lancry, 2011).

En somme, on en comprend que le lien risque-émotion n'est pas exclusif au domaine de l'éducation. Il est présent dans l'ensemble des domaines de l'activité humaine. En revanche, certains contextes en éducation comprennent effectivement des risques. L'éducation en plein air et l'éducation en contexte d'aventure constituent deux contextes éducatifs reconnus pour caractère risqué (Mercure, 2020a; Priest, 1999).

1.2.1 Éducation en plein air et éléments conceptuels

L'implantation et la popularité du plein air ont notamment connu un développement important au cours du dernier siècle (Bélec, 2020). De plus, dans les dernières années, l'utilisation du plein air a connu un engouement dans divers domaines d'activités comme le tourisme, l'intervention psychosociale, le loisir, le développement communautaire et l'éducation (Adjizian et Fréchette, 2020; Gadais et al., 2021; Mercure, 2020a; Rojo et Bergeron, 2020; Vachon et al., 2023). Le tout peut s'expliquer par ses nombreux effets positifs sur la santé (diminution du stress et de l'anxiété, réduction des symptômes dépressifs, meilleure qualité du sommeil et augmentation de la restauration cognitive), sur les saines habitudes de vie, sur l'estime de soi, sur la socialisation, sur les capacités cardiovasculaires et sur le développement psychomoteur, entre autres (Auger et al., 2020; Burdette et Whitaker, 2005; Mercure et Langelier, 2022). L'éducation en plein air soulève aussi un grand intérêt pour ses retombées chez les élèves (Langelier et al., 2025; Mercure, 2020a; Pulido et al., 2025).

Au Québec, l'éducation en plein air (outdoor education) est un champ de pratique répandu (Ayotte-Beaudet et al., 2022) et un objet de recherche de plus en plus étudié (Gadais et al., 2021). Dans les écrits scientifiques anglophones, le terme « outdoor education » ou éducation en plein air est souvent utilisé pour désigner un champ d'intervention qui mobilise l'apprentissage expérientiel en milieu naturel à des fins éducatives, personnelles, sociales ou environnementales. L'éducation en plein air (ÉPA) a été définie par Priest (1986) comme étant une méthode pédagogique expérientielle, qui sollicite les sens, qui prend place à l'extérieur et qui met en relation les individus et la nature. La conception de l'éducation en plein air a beaucoup évolué selon les époques, les auteurs et les contextes culturels. Elle peut aujourd'hui désigner un lieu, une motivation pour apprendre, une approche pédagogique, une démarche expérientielle ou un contenu éducatif (Mercure, 2020a).

Cette diversité d'interprétations reflète la richesse du concept, mais souligne aussi un certain flou terminologique. Nicol (2002a, 2002b) fait une synthèse de l'ÉPA comme étant à la fois un champ disciplinaire et une méthode pédagogique. Le point incontournable de cette approche demeure néanmoins l'importance du milieu naturel dans le processus d'apprentissage (Priest, 1999).

Plusieurs termes renvoient à l'idée d'éducation en plein air, et se distinguent les uns des autres, selon leur contexte d'émergence ou encore selon la visée éducative qu'ils entretiennent (Mercure, 2020a). Le « outdoor education », courant dans les pays anglo-saxons, renvoie à une pédagogie expérientielle en nature. Le Forest School (R.-U.) met l'accent sur le jeu libre et répété en forêt, tandis que le Udeskole (pays nordiques). Cette pluralité reflète des conceptions variées de la nature comme espace, moyen ou partenaire d'apprentissage (Mercure, 2020a).

1.2.2 Retombées de l'éducation en plein air

On peut observer de nombreuses retombées positives chez les élèves dans les programmes d'ÉPA (Purc-Stephenson et al., 2019). Par exemple, des impacts ont été observés au niveau du développement personnel, de l'amélioration des capacités sociales (Asfeldt et Hvenegaard, 2014; Asfeldt et al., 2018; Beames, 2004), d'une meilleure connaissance de la culture et de l'histoire locales (Newbery, 2012; Root, 2010) et d'une meilleure conscience environnementale (Asfeldt et Hvenegaard, 2014; Beames, 2004; Goyette, 2019; Hutson et Weber, 2008).

Les apprenants eux-mêmes considèrent que les programmes d'éducation en plein air sont un bon investissement de temps à l'école (James et Williams, 2017).

Some students who had long since developed a stance of disinterest and apathy for all school-based learning were astonished at their own intrinsic involvement and

love of learning occurring in this experiential outdoor education atmosphere (Certains étudiants qui avaient depuis longtemps développé une attitude de désintérêt et d'apathie pour le système scolaire ont été étonnés de leur propre implication et de leur amour intrinsèque de l'apprentissage se déroulant dans cette atmosphère d'éducation expérientielle en plein air [traduction libre]) (James et Williams, 2017, p.64).

Des retombées positives de l'éducation en plein air sur les apprentissages des élèves ont également été identifiées par les écrits scientifiques. En plus de favoriser la réussite scolaire (Dyment, 2005; Rickinson, 2001), les activités de plein air représentent aussi des contextes pédagogiques qui favorisent le développement des interactions sociales et personnelles, qui renforcent l'enthousiasme et qui stimulent divers processus mentaux essentiels pour améliorer les apprentissages (Auger et al., 2020; Eigenschenk et al., 2019). Le fait d'être activement en nature influence positivement nos capacités attentionnelles (Rogerson et al., 2016; Weng et Chiang, 2014) et notre mémoire (Berman et al., 2012; Bratman et al., 2015). Les programmes d'ÉPA favorisent des apprentissages socio-émotionnelles (Orson et al., 2020), la connexion à la nature (Cosgriff, 2011), le développement de compétences comme l'autonomie, l'adaptabilité, la créativité, le leadership et l'esprit critique (Brown et Beames, 2016; Sibthorp et al., 2007) et un transfert des apprentissages en contexte réel (Sibthorp et al., 2011).

La revue de portée de Langelier et al. (2025) vient appuyer l'ensemble de ces constats en documentant les effets de l'éducation en nature sur la santé globale des élèves, du primaire comme du secondaire. Elle met en lumière les bénéfices de l'activité physique (Bølling et al., 2021), la réduction du stress physiologique (Dettweiler et al., 2023), l'amélioration de l'humeur (Harvey et al.,

2021) ainsi que le renforcement des liens sociaux et du sentiment d'appartenance (Maas et al., 2009; Wan et al., 2021).

Ces retombées au niveau éducatif, développemental et de la santé soulignent la pertinence de ces programmes et de l'utilisation du plein air en éducation. Le Gouvernement du Québec a même intégré l'usage du plein air dans son programme de formation de l'école québécoise (Gadai et al., 2018). Au regard de ces données, il apparaît qu'un engouement se crée autour du plein air dans le milieu scolaire québécois.

1.2.3 L'éducation en contexte d'aventure (ÉA) et les expéditions éducatives

L'ÉPA regroupe une diversité d'interventions qui mobilisent le milieu naturel. Mercure (2020a) propose une typologie utile pour organiser cette diversité, en distinguant trois grandes visées : les interventions à visée récréative, à visée thérapeutique et à visée éducative (Figure 2). Les interventions à visée éducativeregrouperont les pratiques où la nature est mobilisée comme moyen d'apprentissage, de développement ou de transformation de la personne à travers un processus structuré d'enseignement-apprentissage.

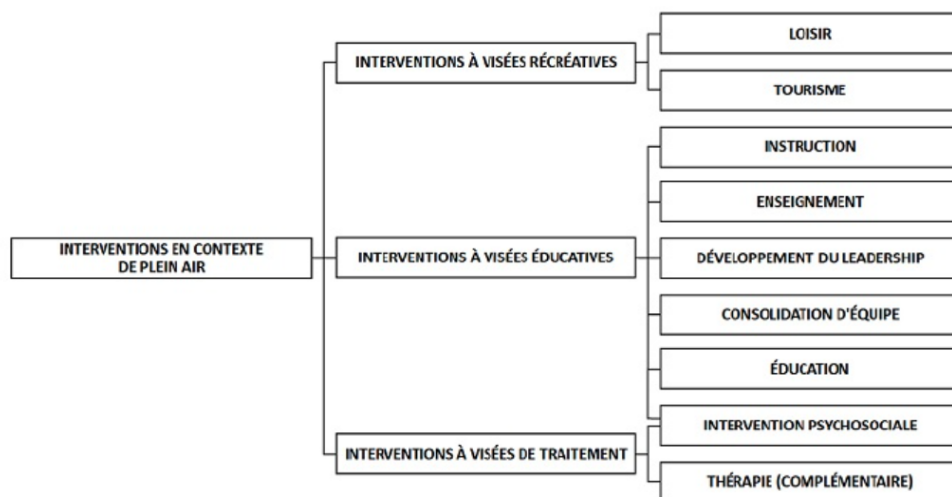


Figure 2 - Typologie des interventions réalisées en contexte de plein air (Mercure, 2020b, p. 328)

Dans la perspective de Priest, on peut distinguer deux grandes branches qui cohabitent au sein des interventions éducatives : l'éducation relative à l'environnement (ÉRE) et l'éducation en contexte d'aventure (ÉA) (Priest, 1999). L'ÉRE réfère à une éducation qui utilise le plein air comme sujet d'étude (Mercure, 2020a). Dans les programmes d'ÉRE, les élèves vont s'intéresser aux différents phénomènes naturels et à leur compréhension, dans une optique de protection de l'environnement et de développement de la conscience écologique (Sauvé, 2014). Selon Miles et Priest (1999), l'EA utilise le plein air pour « permettre aux participants d'apprendre sur eux-mêmes, de croître et de progresser vers la réalisation de leur plein potentiel » (Mercure, 2020a, p. 169). Dans les programmes d'EA, l'apprenant se développe lorsqu'il est mis face à des défis, à de la nouveauté, à un sentiment d'aventure et à de la prise de risque (Priest, 1999).

Les programmes d'éducation en contexte d'aventure sont souvent associés à un niveau d'engagement plus élevé que ceux de l'éducation relative à l'environnement (Gadais et al., 2021; Mercure, 2020a). En effet, la gradation proposée par Gadais et al. (2021), fondée sur des caractéristiques telles que le niveau de risque, l'engagement, la durée, l'éloignement et l'immersion

dans le milieu naturel, permet de situer les programmes d'éducation par l'aventure parmi les formes d'intervention les plus exigeantes. Ce risque viendrait générer une charge émotionnelle importante (Cahour et Lancry, 2011), ce qui nous pousse à vouloir étudier le TÉ dans ce contexte spécifique.

Dans le champ de l'ÉA, l'expédition éducative s'inscrit comme une méthode pédagogique centrale. Beames (2010) explore le concept d'expédition éducative et y met en lumière certaines caractéristiques clés : une immersion en région isolée, l'utilisation d'une discipline de plein air pour progresser dans le territoire, la dynamique d'un groupe restreint, ainsi que la présence de défis, d'incertitudes et de risques, le tout sur une période de plusieurs jours. En revanche, aucun auteur n'a formellement défini ce concept.

Bien qu'aucune définition stabilisée ne soit disponible dans les écrits scientifiques, plusieurs auteurs emploient une variété de termes pour désigner des pratiques qui renvoient, en tout ou en partie, à ce que nous appelons ici l'expédition éducative. On retrouve par exemple les expressions : « adventure sport context » (Katsogridakis et Leather, 2023), « outdoor adventure trips » (Banaag et Stuhr, 2023), « wilderness expedition » (Barton et al., 2016; Ramírez et Allison, 2022; Stott et Hall, 2003), « expedition experience » (Beames, 2004), « adventure program » (Bjarkadóttir, 2024), « extended expedition » (Hayward et al., 2023) et « independant student expedition » (Riley et al., 2024), qui renvoient à des expériences immersives en milieu naturel dans des contextes d'apprentissage formel ou informel. Enfin, certaines publications utilisent directement les expressions expédition éducative ou « educational expedition » (Asfeldt et Beames, 2017; Asfeldt et Hvenegaard, 2014; Asfeldt et al., 2018; Asfeldt et al., 2017; Beames, 2010; Isaak, 2011; Ouellet et Laberge, 2022, 2023), sans toutefois en proposer une définition. Cette diversité terminologique témoigne de la structuration progressive d'un champ, où les contours du concept méritent d'être clarifiés.

En l'absence de définition stabilisée, une synthèse peut donc être réalisée en recoupant des caractéristiques présentes et significatives dans l'ensemble des articles cités pour définir l'expédition. Puis, le caractère éducatif de celle-ci peut s'articuler autour du champ de l'éducation en contexte d'aventure. L'expédition se définit ainsi par un ensemble de caractéristiques complémentaires : une immersion en milieu naturel, une durée de plusieurs jours, une progression dans le territoire, ainsi qu'une dimension d'aventure, d'incertitude ou de risque.

Ensuite, l'expédition est éducative dans ce sens où elle s'inscrit dans un processus d'enseignement-apprentissage. L'expédition ne peut pas seulement avoir une finalité d'expérience, mais doit également avoir une finalité éducative. L'éducation en contexte d'aventure, comme définie par Priest (1999), vise le plein développement de l'individu en le mettant face à des défis, à de la nouveauté, à un sentiment d'aventure et à de la prise de risque. En se rapportant à la typologie de Mercure, l'expédition éducative, bien qu'elle puisse parfois inclure des dimensions récréatives ou thérapeutiques, se distingue principalement par sa visée éducative. Elle s'inscrit ainsi clairement dans la catégorie des interventions à visées éducatives, telle que définie dans la typologie (Mercure, 2020b).

1.2.4 Risque et expédition éducative

L'expédition éducative représente donc un contexte pédagogique à part entière qui se définit principalement par son caractère exigeant et risqué, ce qui fait sens à son appartenance au courant de l'EA (Asfeldt et Beames, 2017; Beames, 2010; Berry, 2011; Nichols, 2000; Priest, 1999).

Priest et Carpenter (1993) défendent cette idée en expliquant que le risque, jaugé en fonction des compétences perçues, permet de générer un sentiment optimal d'aventure chez le participant (Figure 3), ce qui est le cœur de l'EA. Ainsi, plus un participant est compétent, plus il peut être

confronté à un risque élevé. En revanche, si le niveau de risque dépasse ses compétences, le participant va plutôt avoir un sentiment de mésaventure. À l'inverse, si le niveau de risque est inférieur à ses compétences, le tout va générer un sentiment d'aventure, d'exploration ou d'expérimentation. C'est plutôt la parfaite balance entre compétences et risque qui vient générer un sentiment de peak adventure. Ce sentiment se définit comme le moment où une personne atteint un état de défi optimal, juste à la limite de ses capacités, sans être complètement dépassée (Priest et Bunting, 1993).

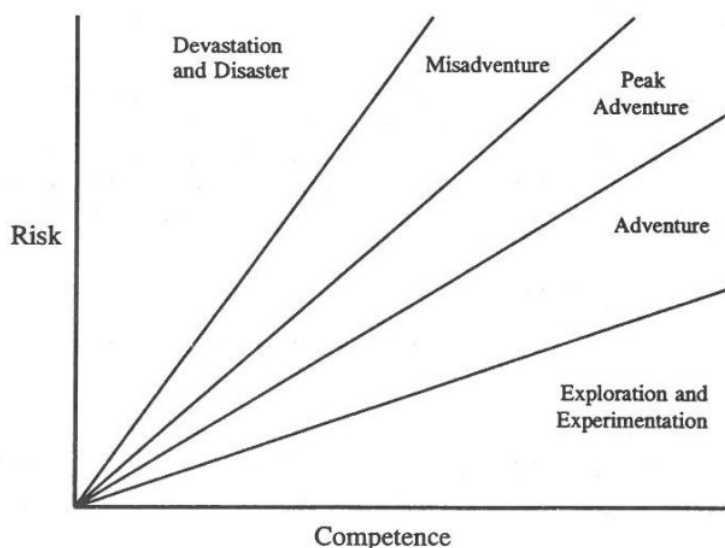


Figure 3 - The Adventure Experience Paradigm (Priest et Bunting, 1993, p.267)

Dès lors, les relations entre émotions et risque, développées plus tôt, sont particulièrement significatives dans le contexte d'expédition éducative. En effet, Ewert et McAvoy (2000) soulignent que les programmes d'EA sont des milieux à haute teneur en émotions et que cette caractéristique est un élément crucial qui mène au plein développement des apprenants. Dans ce contexte exigeant, les enseignants sont amenés à composer avec des situations chargées émotionnellement, tout en maintenant une posture sécurisante auprès des élèves (Katsogridakis et Leather, 2023). Or, si ces

environnements sont reconnus pour leur potentiel formateur, ils impliquent également des exigences particulières sur le plan émotionnel pour les enseignants, notamment en raison de l'incertitude, du risque et de la proximité relationnelle qu'ils engendrent. Ces spécificités rendent particulièrement pertinente l'étude du travail émotionnel dans ce type de contexte, encore peu documenté dans les écrits scientifiques.

1.3 La question de recherche

Au regard de cette problématique, la question de recherche est la suivante : comment se caractérise le travail émotionnel des enseignants en contexte d'expédition éducative ?

Il faut mentionner que les travaux mobilisés dans la problématique renvoient à différents contextes éducatifs, entre autres français et québécois. Bien que ces travaux permettent de documenter plus largement le travail émotionnel enseignant, la présente recherche se concentre sur le contexte québécois.

Cette recherche présente à la fois une pertinence scientifique et une pertinence sociale. Sur le plan scientifique, elle vise à apporter un éclairage inédit sur le travail émotionnel des enseignants en contexte d'expédition éducative, contribuant ainsi à enrichir la compréhension des compétences émotionnelles en éducation en plein air, un domaine encore peu exploré. Sur le plan social, en documentant les processus émotionnels à l'œuvre dans la relation enseignant-élève en milieu à risque, cette étude ouvre des perspectives pour une meilleure prise en compte du travail émotionnel dans la formation des enseignants. Une telle prise en compte pourrait contribuer à soutenir leur bien-être et à renforcer leurs compétences émotionnelles, tout en favorisant la qualité des expériences d'apprentissage dans des contextes exigeants et incertains.

Les objectifs spécifiques seront présentés en articulation avec les éléments du cadre conceptuel.

CHAPITRE 2

Cadre conceptuel et théorique

Dans un premier temps, le cadre conceptuel vise à définir les principaux concepts mobilisés dans cette recherche, soit : 1) les émotions, les états affectifs et les inducteurs émotionnels; 2) le travail émotionnel.

Dans un second temps, le cadre théorique permet de situer la recherche au regard des perspectives existantes et de justifier les choix retenus. Il aborde notamment : 3) les approches épistémologiques pour étudier les émotions et 4) le programme de recherche du cours d'action. Cette mise en perspective théorique conduit à la formulation des objectifs spécifiques de la recherche.

2.1 Émotions, états affectifs et inducteurs émotionnels

Dans l'optique de bien saisir la portée du travail émotionnel, il faut d'abord s'intéresser aux concepts associés, notamment les émotions, les états affectifs et les inducteurs émotionnels.

2.1.1 Émotions et états affectifs : des concepts complémentaires

Même si les états affectifs et les émotions sont intrinsèquement liés, les deux concepts diffèrent sur les plans temporel, fonctionnel et réactionnel. En effet, les états affectifs se définissent comme une trame de fond qui permet l'adaptation continue de l'individu (Damasio, 1999; Ria, 2005). Sans agir de manière consciente, les états affectifs prennent la forme d'une sensation plaisante ou déplaisante et agissent aux niveaux viscéral et endocrinien (Ria, 2005). Ces états régissent notre état de bien-être global (Rossi et Tappolet, 2023).

C'est de cette trame de fond que peuvent surgir des émotions qui s'inscrivent comme étant des « moments saillants, ponctuels et nettement isolables du flux continu des états affectifs » (Ria, 2005, p.19). Elles sont éphémères et agissent comme un signal permettant à l'individu de rétablir son équilibre par des actions conscientes (Livet, 2002; Ria, 2005). Malgré la diversité des conceptions et terminologies, les émotions sont généralement reconnues comme des phénomènes dynamiques et complexes, structurés autour de plusieurs composantes interreliées. En psychologie, le modèle DynAffect proposé par Kuppens et al. (2010) offre un éclairage pertinent sur cette complexité. Il identifie trois processus clés : une base affective de référence (affective home base), qui correspond à notre état émotionnel habituel ; la variabilité affective (affect variability), c'est-à-dire notre tendance à une certaine intensité émotionnelle ; et la force d'attraction (attractor strength), soit la capacité à revenir à notre état de base après une perturbation. Ces processus rendent compte de la manière dont les émotions se déclenchent et sont vécues dans le temps. Ce cadre rejoint les travaux de Petiot et Visioli (2022), qui décrivent cinq composantes interconnectées (réactions physiologiques, comportements expressifs, évaluation cognitive, sentiments et tendance à l'action) permettant d'analyser les émotions dans leur globalité. (Petiot et Visioli, 2022). Ces deux modèles, bien que différents, se complètent. Les variations décrites par DynAffect trouvent un écho dans les composantes de Petiot et Visioli : par exemple, la variabilité affective se traduit dans les réactions du corps ou les changements d'expression, alors que la force d'attraction vers l'état de base mobilise des processus liés à l'évaluation cognitive, aux sentiments et à l'action.

Les émotions se mesurent également selon deux dimensions : leur valence (plaisir ou déplaisir) et leur intensité (faible ou forte) (Frijda, 1986; Lazarus, 2000). Ainsi, toutes les émotions n'ont pas la même intensité ou la même durée : certaines sont légères et passagères, tandis que d'autres sont fortes et marquent durablement. De plus, elles n'ont pas tous la même valence, c'est-à-dire qu'elles peuvent être perçues comme agréables (plaisir) ou désagréables (déplaisir), influençant ainsi notre

manière d'agir et de réagir aux situations. Dans le cadre de cette recherche, le choix est porté plus spécifiquement sur les émotions plutôt que sur les états affectifs. En effet, si les états affectifs renvoient à une trame de fond continue, souvent peu consciente et difficilement saisissable dans le cours de l'activité, les émotions correspondent à des épisodes saillants, situés et significatifs pour l'acteur (Ria, 2005). En tant que moments ponctuels associés à des situations précises, elles offrent un point d'entrée privilégié pour analyser l'expérience vécue et les ajustements de l'action en contexte.

2.1.2 Composantes des émotions

Comme le proposent Petiot et Visioli (2022), les émotions peuvent être analysées à partir de cinq composantes complémentaires. Bien que cette classification en cinq composantes offre un cadre structuré pour étudier les émotions, il est important de noter que ces dimensions ne sont pas à considérer comme étant cloisonnées. Les émotions fonctionnent de manière fluide, leurs composantes interagissent et se chevauchent constamment. Adopter une approche systématique permet d'analyser et de mieux comprendre ce phénomène dans sa complexité.

Tout d'abord, les réactions physiologiques correspondent aux signaux ressentis par le corps humain. L'émotion agit sur différents systèmes corporels, provoquant des ressentis physiologiques mesurables. Ces réactions peuvent inclure la modification du rythme cardiaque et respiratoire, la sudation, la dilatation des pupilles ou encore des changements dans l'appétit (Dantzer, 2008; Philippot, 2004). Ces manifestations témoignent de l'impact profond des émotions sur le corps, au-delà de leurs dimensions purement cognitives. Les travaux de Ria (2006) mettent en lumière la valeur des indices physiologiques pour approfondir la compréhension des émotions. En associant des autoévaluations, sur une échelle plaisir-déplaisir, aux variations du rythme cardiaque, il a été

constaté qu'une émotion négative marquée, telle qu'un désaccord avec des élèves, s'accompagnait d'une augmentation notable de la fréquence cardiaque.

Les comportements expressifs réfèrent quant à eux, à la communication sociale de nos émotions. Les émotions génèrent des réactions expressives visibles, comme les expressions faciales ou les gestes, qui peuvent être universels (sourire, froncement de sourcils) ou culturellement contingent (Petiot et Visioli, 2022). Ces comportements permettent de communiquer nos états émotionnels aux autres et jouent un rôle dans les interactions sociales.

Ensuite, l'évaluation cognitive agit comme la cause de l'émotion. L'origine de l'émotion réside ainsi dans l'interprétation cognitive d'une situation donnée (Grandjean et Scherer, 2008). Une émotion survient généralement lorsqu'il y a une rupture entre nos attentes et la perception de la réalité (Ria, 2005). Ce processus d'évaluation est central pour comprendre pourquoi et comment une situation spécifique déclenche une émotion particulière. Un stimulus vient agir comme la cause externe, mais un même stimulus ne déclenche pas nécessairement la même émotion pour deux personnes différentes. C'est l'évaluation cognitive qui est faite par l'individu qui déclenche l'émotion. Les travaux mettent en lumière cette dimension interprétative des stimuli et montrent qu'un bagage de compétences ou une meilleure gestion de ses émotions peut limiter les émotions négatives ressenties (Petiot, 2022; Petiot et al., 2015a; Petiot, Visioli, et Kermarrec, 2023).

Pour leur part, les sentiments constituent une représentation plus construite de l'émotion. En effet, les émotions prennent une dimension subjective lorsqu'elles sont intégrées à notre expérience vécue, devenant ainsi des sentiments (Petiot et Visioli, 2022). Le sentiment fait donc référence à l'émotion vécue, c'est la représentation plus complexe et aboutie de cette émotion. Il reflète la manière dont une émotion est perçue et interprétée de manière personnelle et introspective

(Damasio, 1999) comme un sentiment d'abandon, de solitude ou de plénitude. Par exemple, l'abandon n'est pas une émotion, mais une conceptualisation subjective d'une ou de plusieurs émotions vécues.

Finalement, une des fonctions principales des émotions est d'inciter à agir. Elles poussent l'individu à adopter des comportements visant à maintenir ou rétablir un équilibre face à une situation donnée (Tcherkassof et Frijda, 2014). Cette impulsion à l'action, qu'elle soit immédiate ou différée, est un élément clé du rôle adaptatif des émotions. Par exemple, des élèves qui ont vécu du harcèlement scolaire ont pu ressentir des émotions négatives intenses en lien avec les actes subis que ce soit de la violence physique ou psychologique, du rejet ou de la manipulation ou du cyberharcèlement (Catheline, 2009). Ces comportements, qui agissent comme inducteurs émotionnels, par le biais d'une analyse cognitive viennent déclencher des émotions et, par la suite, mènent les élèves à l'action. Selon les travaux de Gallet et Karray (2018), les élèves victimes d'harcèlement pouvaient adopter des comportements de décrochage scolaire, des actes d'agression envers autrui, de fuite ou de mutilation personnelle. Ces comportements représentent cette tendance à l'action qui agissent à titre adaptatif.

2.1.3 Inducteurs émotionnels

Dans les environnements exigeants, le TÉ est particulièrement sollicité en raison de la présence de nombreux inducteurs émotionnels (Petiot, 2022; Petiot, Visioli, et Kermarrec, 2023). L'inducteur émotionnel peut se définir comme n'importe quel élément du milieu venant déclencher une réaction émotionnelle à travers un processus d'interprétation cognitive (Lazarus, 1991) : c'est la cause externe de l'émotion qui découle de notre analyse subjective.

Des recherches ont montré la prédominance de la dimension relationnelle comme étant un déclencheur principal des émotions ressenties chez les enseignants (Petiot, 2022; Petiot et al., 2015), c'est-à-dire que ce sont les relations et les interactions avec les élèves qui représentent les principaux inducteurs émotionnels. Selon les résultats de Petiot et al. (2015), les comportements perturbateurs des élèves étaient identifiés comme le principal inducteur d'émotions négatives, tandis que les signes de gratitude ou d'appréciation exprimés par les élèves représentaient les principaux inducteurs d'émotions positives.

S'attarder à ces inducteurs permettrait de mieux comprendre les émotions ressenties par les enseignants et ainsi mieux documenter le travail émotionnel qu'ils effectuent en expédition éducative. Petiot et al. (2023) ajoutent que les inducteurs émotionnels en contextes risqués d'apprentissage (les milieux fermés dans l'article en question) nécessiteraient davantage de recherche étant donné le manque de littérature sur la question.

2.2 Le travail émotionnel

Nous avons brièvement défini le travail émotionnel comme étant le fait d'agir sur ses émotions pour être conformes aux attentes sociales ou afin d'en tirer un bénéfice personnel ou professionnel (Hochschild, 2003; Petiot et Visioli, 2022), mais certains approfondissements sont nécessaires pour saisir l'ensemble des dimensions de ce concept central pour la présente recherche. En effet, Hochschild (2003) développe le concept de travail émotionnel à partir d'une perspective sociologique des émotions, avant que celui-ci ne soit progressivement mobilisé dans le champ de la psychologie sociale. En effet, elle soutient que les émotions ont longtemps été perçues comme des éléments impulsifs et hors de notre contrôle, sans prendre en compte l'influence du contexte social, mais que cela a limité notre compréhension de cette question.

2.2.1 Objectifs et stratégies du travail émotionnel

Hochschild (2003) explique que le travail émotionnel poursuit deux objectifs (évoquer ou supprimer une émotion) et peut être réalisé par deux moyens : le travail en surface ou le travail en profondeur. L'évocation concerne l'action où l'individu cherche à faire apparaître ou à amplifier une émotion qu'il ressent peu ou ne ressent pas, tandis que la suppression fait référence à l'acte visant à faire disparaître ou amoindrir une émotion qu'il ressent. Pour atteindre ces objectifs, les individus peuvent user d'un travail en surface en contrôlant la composante expressive de l'émotion : l'individu ne fait que jouer l'émotion sans la ressentir. Autrement, les individus peuvent aussi utiliser le travail en profondeur qui consiste à modifier la qualité ou l'intensité d'une émotion pour la ressentir réellement.

Dans le prolongement des travaux de Hochschild, mais en cohérence avec une approche de l'activité enseignante, ces modalités sont ici envisagées comme des stratégies de travail émotionnel (Petiot, Visioli, et Kermarrec, 2023). Le terme de stratégie permet de souligner qu'il ne s'agit pas seulement de mécanismes internes ou de styles émotionnels, mais bien de manières situées et intentionnelles d'agir sur ses émotions dans le cours de l'action pédagogique. Trois stratégies de travail émotionnel sont ainsi distinguées : le travail émotionnel en surface, le travail émotionnel en profondeur et l'expression authentique des émotions.

L'expression authentique des émotions constitue la troisième stratégie de travail émotionnel présente dans les écrits scientifiques (Ashforth et Humphrey, 1993). Contrairement au travail émotionnel en surface ou en profondeur, elle ne renvoie pas à une tentative explicite de transformation, de dissimulation ou de production émotionnelle (Humphrey et al., 2015). Elle correspond à des situations dans lesquelles l'enseignant exprime une émotion telle qu'elle est vécue,

sans chercher à en modifier l'intensité, la qualité ou la valence. Enfin, il est possible de proposer une autre lecture de ces stratégies en les distinguant selon leur caractère actif ou passif (Hochschild, 2003). Les stratégies de travail émotionnel en surface et en profondeur relèvent d'une forme active, dans la mesure où elles impliquent une action intentionnelle visant à modifier l'émotion, que ce soit dans son expression ou dans son vécu. À l'inverse, l'expression authentique des émotions peut être envisagée comme une forme passive, puisqu'elle ne repose pas sur une tentative de transformation, mais plutôt sur le fait de vivre et exprimer l'émotion telle qu'elle se présente, sans en altérer la qualité, l'intensité ou la valence.

2.2.2 Un travail différencié entre novice et expert

Nous avons précédemment abordé des effets du travail émotionnel sur le bien-être des enseignants et avons souligné que le travail en surface avait des effets négatifs sur le bien-être des enseignants (principalement sur les composantes de l'épuisement professionnel) alors que le travail en profondeur favorisait le plaisir d'enseigner et le bien-être des enseignants (Näring et al., 2006; Rasclé et al., 2011; Rasclé et al., 2016; Visioli et al., 2015a; Wang et al., 2015; Yin et al., 2017; Zhang et Zhu, 2008).

Nous avons également évoqué le rôle majeur des émotions et du travail émotionnel dans les apprentissages. Les enseignants novices, dont les émotions influencent fortement la prise de décision, adoptent un travail émotionnel réactif, souvent marqué par un stress élevé et une rigidité dans l'application des plans de cours ce qui limite leur capacité à s'adapter aux besoins des élèves et à favoriser un apprentissage optimal (Ria, 2006; Ria, 2007; Ria et al., 2003; Visioli et al., 2015a). À l'inverse, les enseignants experts, grâce à une plus grande stabilité émotionnelle et une maîtrise du travail émotionnel, modulent intentionnellement leurs émotions pour dynamiser l'enseignement,

corriger des comportements problématiques et créer un climat engageant pour les élèves ce qui contribue directement à des interactions pédagogiques enrichissantes et à des apprentissages plus efficaces (Petiot et Visioli, 2022; Ria et Chalies, 2003; Runtz-Christan, 2000; Visioli et Petiot, 2015, 2017; Visioli et al., 2015a).

Pour Visioli (2009), cette manière dont les enseignants usent de travail émotionnel pour atteindre leurs objectifs pédagogiques relève d'une certaine compétence théâtrale.

La place du corps dans l'espace de la classe est comparée à celle d'un comédien évoluant sur scène et les effets de théâtralisation recherchés sur les registres de la voix, du regard, des mains, des déplacements, visent à impressionner les élèves, à convaincre, voire à séduire l'auditoire (Visioli, 2009, p.52).

La théâtralisation des émotions s'inscrit à mi-chemin entre le concept de travail émotionnel et cette vision théâtrale de la pratique enseignante (Visioli et al., 2009). Cette expertise, souvent méconnue dans la profession, peut refléter le degré de développement professionnel d'un enseignant (Visioli, 2019; Visioli et al., 2009). Ce procédé contribue notamment à reprendre l'attention du groupe et à soutenir la posture d'autorité de l'enseignant (Visioli et al., 2009). Dans cette perspective, la théâtralisation des émotions ne constitue pas une stratégie en soi, mais une forme de travail émotionnel. Les formes renvoient à la manière dont le travail émotionnel se donne à voir et se déploie concrètement dans l'activité (Petiot, Visioli, et Kermarrec, 2023).

Enfin, le travail émotionnel ne peut être pleinement compris sans prendre en compte les intentions visées par l'enseignant. Conformément à la définition de Hochschild (2003), le travail émotionnel implique d'agir sur ses émotions soit pour se conformer aux attentes sociales, soit afin d'en tirer un bénéfice personnel ou professionnel. Les intentions du travail émotionnel renvoient donc aux buts

poursuivis par l'enseignant à travers cette action émotionnelle, qu'ils soient pédagogiques (soutenir l'apprentissage, maintenir l'attention, réguler le climat de classe), relationnels (préserver la relation enseignant-élèves, asseoir l'autorité) ou personnels (se protéger émotionnellement, maintenir un sentiment de compétence). Ces intentions sont indissociables de l'action émotionnelle elle-même et constituent un élément central de l'analyse du travail émotionnel. Les travaux de Visioli et al. (2015a) suggèrent justement que le travail émotionnel des enseignants est guidé par des intentions pédagogiques, parmi lesquelles figurent le soutien aux apprentissages, la mobilisation de l'attention des élèves et le développement de leur engagement.

En somme, le travail émotionnel peut être appréhendé à travers trois niveaux complémentaires : (1) des stratégies de travail émotionnel (travail en surface, travail en profondeur, expression authentique des émotions), qui renvoient à la manière dont l'enseignant agit sur ses émotions; (2) des formes de travail émotionnel, qui désignent les modalités concrètes par lesquelles ces stratégies se manifestent dans l'activité, telles que la théâtralisation; et (3) des intentions visées, qui renvoient aux buts poursuivis par l'enseignant dans et par cette action émotionnelle.

2.3 L'étude des émotions : différentes approches épistémologiques

Si le concept de travail émotionnel est initialement élaboré dans une approche sociologique, puis en psychologie sociale, l'étude des émotions s'est historiquement développée via diverses approches qu'il convient de présenter brièvement, afin de justifier l'ancrage épistémologique de la présente recherche.

Les approches disciplinaires pour étudier les émotions sont nombreuses. Les points de vue utilisés peuvent être sociologique, anthropologique, cognitiviste, neurobiologique, psychologique, culturel, philosophique ou éthologique (Visioli et al., 2015b).

Dans le champ des sciences de l'éducation, ces ancrages disciplinaires se traduisent par différentes approches épistémologiques de l'étude des émotions. À ce titre, Visioli et al. (2015b) ont effectué une revue de littérature visant à identifier quatre grandes approches contemporaines mobilisées pour étudier les émotions chez les enseignants : l'approche cognitiviste, l'approche psychanalytique, l'approche située et l'approche sociale.

L'approche cognitiviste réfère aux émotions comme étant le produit d'une analyse et d'un processus cognitif. Dans cette approche, l'émotion est étudiée afin de comprendre de quelle manière elle est déclenchée, comment elle influence les processus cognitifs, ainsi que les mécanismes sur lesquels repose sa régulation (Tinning, 2006; Visioli et al., 2015b). Pour sa part, l'approche psychanalytique se base sur l'inconscient et sur la notion de désir pour expliquer les émotions ressenties chez les individus (Montagne, 2008). L'approche située quant à elle étudie l'émotion de l'individu comme étant contingente à son contexte social, culturel et environnemental, essentiellement au sein du Programme de Recherche du Cours d'Action (PRCA) (Ria et al., 2003; Theureau, 2006). Pour les chercheurs qui s'inscrivent dans cette approche, l'émotion est considérée comme une action située, c'est-à-dire qu'elle ne peut être dissociée du contexte dans lequel elle émerge. Cette perspective met l'accent sur l'expérience vécue de l'émotion, perçue non pas comme un état interne isolé, mais comme une manifestation influencée par l'environnement social, culturel et contextuel (Visioli et al., 2015b). Finalement, l'approche sociale des émotions considère les émotions comme étant le principal élément de la construction sociale (Dumouchel, 1995). C'est un processus par lequel les individus interagissent entre eux dans une dynamique d'action et de réaction interdépendante (Visioli et al., 2015b). Cette approche en éducation revêt un intérêt important étant donné qu'elle permet de saisir l'émotion comme un phénomène davantage collectif, qui se construit en interaction aux autres (Lipiansky, 1998).

En somme, plusieurs approches s'intéressent aux émotions comme objet d'étude. La présente recherche s'inscrit dans la posture défendue par Petiot et Visioli (Petiot et Visioli, 2022; Petiot et al., 2015b; Petiot, Visioli, et Kermarrec, 2023) ainsi que Ria (2005) selon une approche sociale empruntant des éléments à l'action située. En effet, Visioli et al. concluent que l'approche sociale « présente des intérêts majeurs quant à l'avancée des recherches sur les émotions dans l'activité d'enseignement » (2015b, p.216), mais que cette approche pose certains défis méthodologiques. C'est pourquoi ils suggèrent l'utilisation complémentaire de l'approche située afin de disposer d'outils théoriques et méthodologique permettant de documenter l'expérience vécue des personnes (Visioli et al., 2015b).

Ce choix s'explique par la nature du présent sujet de recherche, qui traite du travail émotionnel dans le contexte particulier des expéditions éducatives, qui est un sujet encore peu documenté. Ce contexte, marqué par l'isolement en milieu naturel, l'incertitude et le risque, intensifie les interdépendances entre les acteurs (enseignants et élèves), multiplie les situations imprévisibles et rend les interactions plus saillantes, ce qui renforce la dimension sociale des émotions ainsi que les besoins de régulation en situation d'interaction. Dans ce type de contexte, les émotions ne relèvent pas uniquement de processus internes, mais se coconstruisent dans l'action et dans la relation aux autres, notamment à travers les ajustements continus que requiert la vie de groupe en expédition (Katsogridakis et Leather, 2023).

Dans cette perspective, le recours à une approche située constitue un choix épistémologique cohérent, dans la mesure où il permet d'analyser les émotions comme inscrites dans l'activité et dépendantes des conditions concrètes de son déploiement (Theureau, 2006; Visioli et al., 2015b). L'expédition ne peut donc pas être comprise indépendamment du contexte dans lequel elle se déploie. Ce choix repose sur une conception de l'expédition éducative comme une activité collective,

où les émotions se construisent dans l'interaction. La dimension sociale est ainsi mobilisée en complément, afin de saisir les processus de coconstruction émotionnelle au sein du groupe. Cela nous amène ainsi à nous inscrire dans le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2006), cohérent avec cette lecture située et relationnelle de l'activité.

2.4 Le programme de recherche du cours d'action : un cadre théorique pour étudier le travail émotionnel

Le programme de recherche du cours d'action (PRCA) (Theureau, 2006) constitue un programme de recherche proposant un cadre épistémologique et méthodologique pour documenter l'activité humaine (Lakatos, 2014). Il permet d'étudier l'activité humaine en se concentrant sur la façon dont les individus vivent, interprètent et ajustent leurs actions en fonction de leur environnement (Mouchet, 2016). L'activité désigne l'ensemble des interactions et des processus par lesquels une personne ou un groupe agit et évolue en lien avec son environnement (Mouchet, 2016). Dans une perspective phénoménologique, cette activité est toujours prise en compte du point de vue de l'acteur : elle est composée de son expérience vécue, de ses préoccupations du moment, de ses interprétations et des ajustements qu'il effectue en situation. Elle ne se limite pas à ce qui est visible, mais implique aussi des transformations internes et externes. Le PRCA s'inscrit donc dans une approche située et phénoménologique, qui considère que l'activité ne peut être dissociée du contexte dans lequel elle se déroule ni des interactions qui l'influencent (Theureau, 2006).

Le PRCA développé par Theureau s'appuie sur deux idées fondamentales: celle de l'énaction (Maturana et al., 1994) et celle de la conscience préreflexive (Sartre, 1960). Ces deux postulats constituent les fondements du programme de recherche au sens de Lakatos (2014).

2.4.1 L'énaction

L'énaction est emprunter aux sciences de la vie et s'appuie sur le concept d'autopoïèse¹ (Kawamoto, 2011; Maturana et al., 1994). Dans ce champ de recherche, l'intérêt est porté aux vivants dans leurs interactions avec l'environnement. L'activité ne peut être saisie indépendamment de l'individu et de son environnement. Tout être vivant s'inscrit dans une niche écologique spécifique, et accéder à sa réalité implique de considérer l'ensemble de ses interactions avec son milieu (Maturana et Varela, 1987).

Tout être vivant construit son environnement en même temps qu'il s'y construit lui-même; il ne se contente pas d'interagir avec ce dernier (Varela et al., 1993). L'énaction postule ainsi que l'individu et son milieu sont indissociables. Nous ne percevons pas un monde déjà donné, nous le façonnons à travers nos actions et nos perceptions : c'est le couplage dynamique et structurel entre l'acteur et son environnement que propose l'énaction (Mouchet, 2016). Ce couplage façonne à la fois notre manière d'agir et la manière dont l'environnement se manifeste pour nous, ce qui crée une réalité propre à chaque acteur (Poizat et San Martin, 2020) .

L'énaction reprend donc cette même approche pour comprendre l'activité humaine de manière située. En effet, à travers le prisme énatif, l'activité humaine émerge des interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement (Varela et al., 1989). Dès lors, l'acteur va construire du sens autour de ses interactions en fonction de ses spécificités subjectives, comme ses perceptions, ses émotions, son attention ou ses intérêts (Suchman, 1987; Theureau, 2004). L'asymétrie du couplage acteur-environnement réfère à l'idée que l'acteur identifie et accorde de

¹ L'autopoïèse est la capacité d'un système à se créer et se maintenir par lui-même. Les êtres vivants fonctionnent ainsi comme des systèmes autonomes, fabriquant ce dont ils ont besoin pour exister, sans dépendre d'un contrôle extérieur (Kawamoto, 2011).

l'importance plus ou moins grande à des éléments de l'environnement sur sa seule base subjective : l'acteur énonce le monde (c'est à dire qu'il le construit en rendant certains éléments significatifs pour lui, en fonction de son passé, de son présent et de ses anticipations sur le monde) qui, en retour vient réciproquement le définir lui-même (Theureau, 2010). Le couplage acteur-environnement se produit donc de manières dynamiques, réciproques et asymétriques.

Ainsi, selon l'énonciation, le primat revient au point de vue de l'acteur (Theureau, 2006) : c'est de son point de vue que l'on peut avoir accès à une représentation juste de l'activité dans la mesure où, dans ce cadre de pensée, il existe une co-définition du monde et de soi, à partir des significations que construit l'acteur. Cette conception s'oppose au courant cognitiviste qui considère que le monde existe indépendamment de l'acteur et que celui-ci le perçoit de manière objective (Visioli et al., 2015b). L'environnement ne fait qu'envoyer des stimuli, et l'individu les traite de manières mécaniques. À l'inverse, l'énonciation postule une co-définition permanente entre l'acteur et son environnement, en insistant sur le caractère autonome de l'activité, ce qui marque une rupture nette avec les approches cognitivistes.

Dans le cadre de cette recherche, le recours à l'énonciation relève d'un choix épistémologique, qui oriente la manière d'appréhender le travail émotionnel en contexte d'expédition. L'énonciation envisage les émotions comme des composantes de l'activité, indissociables de la situation dans laquelle elles émergent. Ce positionnement conduit à analyser le travail émotionnel de l'enseignant comme un processus situé, participant à la coconstruction de l'environnement pédagogique et influençant les interactions ainsi que les conditions d'apprentissage en contexte d'incertitude.

2.4.2 La conscience préreflexive

Le second élément fondamental du PRCA est celui de la conscience préreflexive, qui constitue un moyen d'accéder à la réalité du point de vue de l'acteur (Theureau, 2004, 2006). Le postulat de la conscience préreflexive est basé sur les travaux philosophiques de Sartre (1943) et a été remodelé pour convenir et s'arrimer à l'énaction et au PRCA. La conscience préreflexive se caractérise par l'idée que tout individu possède une conscience immédiate de son activité au moment même où elle se déroule, avant toute réflexion, jugement ou analyse a posteriori. (Theureau, 2010). Cette forme de conscience correspond à une expérience vécue en action, dans laquelle l'acteur est engagé dans la situation sans nécessairement prendre de distance pour analyser ce qu'il fait (Mouchet, 2016). Elle se distingue ainsi d'une conscience dite réfléchie, mobilisée lorsque l'individu prend du recul sur son activité et peut la mettre en mots ou en discuter (Mouchet, 2016).

Ainsi, un acteur peut, à l'aide de certains procédés, « montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité [...] à un observateur-interlocuteur » (Theureau, 2010, p.5). Cette capacité à illustrer son activité ne se limite pas à une simple description extérieure, mais permet d'accéder à la signification qu'il lui attribue en situation. Toutefois, puisque la conscience préreflexive est inséparable de l'action, sa verbalisation requiert des protocoles méthodologiques adaptés. La ré-immersion dans l'activité passée à partir de traces tangibles (comme des enregistrements vidéo ou des verbatims) représente une condition essentielle. C'est ce qui permet à l'acteur de se reconnecter à ce qu'il a vécu. De plus, cette verbalisation demande des techniques de relance précises, qui soutiennent l'exploration du vécu sans l'interpréter à la place de l'acteur, comme c'est le cas dans les entretiens d'autoconfrontation (Mouchet, 2016)

Dans le cadre de cette recherche, l'accès à la conscience préreflexive est essentiel pour documenter les dimensions affectives du travail émotionnel en contexte d'expédition éducative. Les écrits scientifiques montrent que la conscience préreflexive constitue un levier clé pour étudier les émotions, car elle permet d'accéder aux ressentis et aux ajustements affectifs avant qu'ils ne soient rationalisés ou transformés par la réflexion de l'acteur (Petiot et Visioli, 2017; Terré et al., 2020; Visioli et al., 2009; Visioli et al., 2025). En effet, les émotions vécues ou jouées par l'enseignant dans un environnement incertain et risqué influencent ses ajustements pédagogiques, parfois de manière non consciente. Le PRCA permettra d'analyser comment l'enseignant use de travail émotionnel en action. Cela révélera des ajustements qu'il ne pourrait pas toujours exprimer par le biais d'une analyse réflexive.

2.4.3 Les objets théoriques du programme de recherche du cours d'action

Le PRCA, dans l'objectif de rendre compte de la complexité de l'activité humaine, s'appuie sur quatre objets théoriques complémentaires comme on peut le voir au tableau 1 : le cours d'expérience, le cours d'action, le cours d'in-formation et le cours de vie relatif à une pratique ou à un projet (Poizat et San Martin, 2020). Ces objets s'articulent de manières hiérarchiques et peuvent être compris comme une construction conceptuelle utilisée pour comprendre l'activité humaine. En effet, chaque objet intègre et complète le précédent pour fournir une analyse à plusieurs niveaux des interactions entre un acteur et son environnement (Poizat et San Martin, 2020).

Objet théorique	Description
<i>Cours d'expérience</i>	Histoire de la conscience préréflexive (expérience immédiate) comme effet de surface du couplage acteur-environnement.
<i>Cours d'action</i>	Histoire de la conscience préréflexive (expérience immédiate) à laquelle s'ajoutent les effets et contraintes dans le corps, l'environnement, et la culture de l'acteur.
<i>Cours d'in-formation</i>	Ensemble de la dynamique d'interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement, qu'elle donne ou pas lieu à conscience préréflexive (expérience immédiate).
<i>Cours de vie relatif à une pratique</i>	Étude sur le long terme de l'activité donnant lieu à conscience préréflexive (expérience immédiate) dans le cadre de cette pratique et partagé avec d'autres pratiques.

Tableau 1 - Description des objets théoriques de l'activité individuelle-sociale développés dans le cadre du programme de recherche « cours d'action » (Poizat et San Martin, 2020, p.12)

Le cours d'expérience constitue le premier niveau d'analyse et se concentre sur le vécu subjectif de l'individu lorsqu'il est engagé dans une activité (Poizat et San Martin, 2020). Il regroupe les perceptions, émotions et significations qui émergent pour l'acteur au moment même de l'action. Ce vécu repose sur l'accès à la conscience préréflexive d'où l'importance de cette hypothèse fondamentale dans le PRCA (Theureau, 2015). Par exemple, un enseignant en expédition peut ressentir une montée de tension lorsqu'un élève prend un risque. Ce ressenti immédiat, teinté de peur, de responsabilité et de prise de décision rapide, fait partie de son cours d'expérience.

Le cours d'action prolonge l'analyse du cours d'expérience en prenant en compte non seulement l'expérience subjective de l'acteur, mais aussi la manière dont il interagit avec son environnement, ses contraintes et ses effets (Quidu et Favier-Ambrosini, 2014; Sève et Saury, 2010). Ce niveau permet d'examiner comment l'individu compose avec les contraintes extrinsèques qui influencent

son activité (le contexte, la culture et l'état psychologique de l'acteur) et les effets de l'activité sur ces mêmes éléments de contraintes (Sève et Saury, 2010). Dans l'exemple précédent, cela inclut les décisions prises par l'enseignant pour encadrer l'élève, la dynamique du groupe, la météo, le terrain, et les conséquences de son intervention sur la sécurité et la suite de l'expédition.

Pour sa part, le cours d'in-formation englobe le cours d'action tout en mettant une attention aux informations mobilisées au sein de l'activité que l'on ne réussit pas à montrer, mais qui impacte l'acteur (Poizat et San Martin, 2020). Cet objet théorique inclue donc des éléments qui n'ont pas été perçus comme significatifs par l'acteur, mais qui l'influencent tout de même, ce qui permet compréhension plus large du couplage structurel acteur-environnement (Quidu et Favier-Ambrosini, 2014). Dans notre exemple, l'enseignant pourrait être influencé par un niveau de stress élevé ou par une fatigue accumulée dont il n'a pas pleine conscience sur le moment, mais qui modifie sa façon d'intervenir.

Puis, le cours de vie relatif à une pratique s'intéresse à l'activité (son cours d'expérience, son cours d'action et son cours d'in-formation) dans une temporalité plus longue (Poizat et San Martin, 2020). Il met en évidence comment une pratique s'intègre dans le parcours de l'individu, en tenant compte de ses expériences personnelles. Cet objet permet principalement de mettre en lumière les continuités, les ruptures et les liens entre les expériences passées et les orientations futures, dans un esprit de cohérence sur une plus grande période de temps (Theureau, 2010). L'enseignant pourrait, par exemple, relier cet épisode à d'autres vécus similaires au fil de sa carrière, et y voir un tournant dans sa posture éducative ou sa gestion du risque.

2.4.4 Le positionnement de la recherche au sein des objets théoriques du PRCA

Dans ce mémoire, l'analyse portera sur le cours d'action, en intégrant le cours d'expérience, afin d'examiner comment les enseignants en contexte d'expédition éducative usent de travail émotionnel. Ce choix s'explique d'abord par la nature même de l'expédition, qui s'inscrit dans une temporalité courte. Une expédition ne représente qu'un moment précis au sein d'une séquence d'enseignement, ce qui ne permet pas d'explorer son impact sur le long terme ni la manière dont elle s'inscrit dans un parcours plus large. Le cours de vie relatif à une pratique, qui est davantage adapté à l'analyse d'activités se déployant sur une période temporelle étendue (plusieurs mois ou années), ne correspond donc pas aux objectifs de cette recherche.

D'un autre côté, le cours d'in-formation repose sur un dispositif méthodologique qui mobilise des données objectives issues d'outils comme des capteurs physiologiques ou des analyses biomécaniques pour accéder à de l'information qui échappe à la conscience préréflexive de l'acteur (Favier-Ambrosini et Quidu, 2018). Ces dispositifs en expédition, sur plusieurs jours, ne répondraient pas aux objectifs de recherche de cette étude.

De surcroît, la problématique de la présente recherche est d'analyser l'expérience des enseignants à travers leur point de vue. Cette approche correspond davantage au cours d'action, qui permet d'étudier l'activité telle qu'elle se déroule en prenant en compte les contraintes et les effets dans le couplage structurel acteur-environnement. Le cours d'expérience, qui s'inclut dans le cours d'action, permet également d'éclairer la manière dont l'enseignant perçoit et ressent son action en temps réel. Dès lors, l'objet théorique du cours d'action apparaît être l'observatoire du PRCA le plus adapté à la documentation de nos objectifs afin de répondre à notre question de recherche.

2.4.5 Le PRCA et ses objets théoriques dans l'étude des émotions

Plusieurs raisons nous poussent à utiliser ce cadre de recherche et ses objets théoriques dans l'étude des émotions et par conséquent du travail émotionnel. D'abord, la perspective énaïve du PRCA souligne le caractère situé des émotions: elles sont déterminées par les interactions constantes et fluctuantes entre l'acteur et son environnement (Colombetti et Thompson, 2007). Aussi, dans l'optique d'une approche située, le cours d'action nous pousse à analyser les émotions dans les circonstances qui lui sont propres sur le plan social, culturel, dans un temps et un espace donné (Barbier et Galatanu, 1998), ce qui fait sens avec le choix des objets théoriques du cours d'action et du cours d'expérience.

Mais au-delà du caractère situé, ce cadre permet aussi d'adopter une vision plus large et intégrée de l'activité humaine. Il considère que les émotions, les actions, les intentions et les connaissances construites lors d'un apprentissage sont intimement liées et ne peuvent être étudiées séparément, mais plutôt dans une vision holistique (Poizat et San Martin, 2020). Les émotions ne sont pas seulement des réactions ponctuelles; elles influencent directement la manière dont une personne agit, apprend et perçoit son environnement. Cette perspective est particulièrement pertinente en éducation en plein air, où l'expérience de terrain, potentiellement risquée, mobilise simultanément le corps, la cognition et l'affectivité (Asfeldt et Beames, 2017; Beames, 2004; Katsogridakis et Leather, 2023).

Un autre aspect clé de ce cadre est qu'il met en lumière l'interdépendance entre l'acteur et son environnement. Les émotions et le travail émotionnel ne sont pas seulement des réponses aux événements, mais aussi des éléments qui participent activement à la définition du monde et de soi, conformément à l'hypothèse du couplage acteur-environnement du cadre énaïve (Varela et al.,

1989). En expédition éducative, cette dynamique est particulièrement marquée, puisque les émotions façonnent la relation pédagogique et influencent la manière dont enseignants et étudiants s'adaptent aux défis du terrain (Katsogridakis et Leather, 2023; Larson et al., 2023; Orson et al., 2020).

Cette approche permet aussi d'étudier l'évolution des émotions au fil du temps, c'est à dire leur dynamique de transformation. En expédition, les ressentis ne sont pas fixes : ils fluctuent en fonction des épreuves, des interactions avec les autres et des conditions du milieu naturel (Ewert et McAvoy, 2000; Hayashi et Ewert, 2006; Katsogridakis et Leather, 2023). Le cours d'action et le cours d'expérience offrent alors un cadre pertinent pour comprendre ces variations et leur impact sur le travail émotionnel dans des environnements incertains sous la forme d'une dynamique émotionnelle (Visioli et Petiot, 2017).

Finalement, le PRCA nous amène à construire une représentation « complexe et singulière des activités humaines et des émotions » (Visioli et Petiot, 2017, p.36). C'est justement en formulant le cours des actions et le cours d'expérience de l'acteur que l'on peut avoir accès à l'activité humaine dans son intégralité et dans son unicité sans la dissocier de ce qui la forge, c'est à dire l'ensemble des facteurs liés à l'environnement, à l'acteur et au contexte (Theureau, 2004, 2006). Le PRCA permet donc de conserver l'unicité de l'activité, car elle ne se répète jamais, tout en partageant des caractéristiques récurrentes avec d'autres, ce qui forme ainsi des schémas reconnaissables nous permettant d'en tirer des généralités (Rosch, 1978; Visioli et Petiot, 2017).

2.5 Les objectifs spécifiques de la recherche

Dans ce contexte et sur la base de l’articulation conceptuelle et théorique présentée, deux objectifs spécifiques nous permettront de répondre à la question suivante : comment se caractérise le travail émotionnel des enseignants en contexte d’expédition éducative?

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Identifier, à partir de l’expérience vécue des enseignants, les principaux inducteurs émotionnels qui émergent au cours de leur activité en contexte d’expédition éducative.
2. Documenter, du point de vue des enseignants, le travail émotionnel mobilisé dans le cours de leur activité en expédition éducative, en portant une attention particulière aux stratégies, aux formes et aux intentions qui y sont associées.

CHAPITRE 3

Méthodologie

3.1 Approche de recherche

Cette recherche vise à mieux comprendre comment les enseignants en contexte d'expédition éducative utilisent et régulent leur travail émotionnel, en caractérisant les inducteurs émotionnels et les stratégies de travail émotionnel. Pour y répondre, l'étude portera sur deux expéditions éducatives d'une durée de 3 et 4 jours, à travers le vécu de deux enseignants engagés dans ces dispositifs. Cette recherche s'inscrit dans un devis qualitatif de type « étude de cas » (Loiselle et Harvey, 2007). L'approche qualitative est privilégiée, car elle permet d'étudier en profondeur un sujet nouveau ou mal compris (Creswell et Poth, 2016) et est cohérente avec les cadres théorique et épistémologique du PRCA. La méthodologie s'inscrit justement dans ce programme de recherche.

3.2 Participants et recrutement

L'échantillon est constitué de deux participants répondant aux critères d'inclusion suivants : (1) être un enseignant et (2) enseigner dans un contexte d'expédition éducative.

Au regard de l'état actuel des connaissances et conformément à la définition fournie dans la problématique du présent mémoire, cette recherche s'intéresse aux expéditions éducatives qui répondent aux critères suivants : (1) l'expédition se déroule en milieu naturel; (2) l'expédition s'étend sur plusieurs jours; (3) l'expédition implique une progression ou un déplacement sur le territoire; (4) l'expédition comporte une part d'aventure, d'incertitude ou de risque; et (5) l'expédition poursuit une visée éducative explicite.

On entend par visée éducative une intention explicite de développement des connaissances, des compétences ou des attitudes des participants. Cette finalité distingue l'expédition éducative d'une simple aventure récréative. Ainsi, elle s'inscrit dans le modèle de l'éducation par l'aventure proposé par Priest (Priest, 1999) et dans la typologie de Mercure, qui la définit comme une intervention en contexte de plein air à visée éducative (Mercure, 2020b).

Étant donné que cette étude se concentre sur les enseignants, aucun critère d'inclusion ou d'exclusion ne concerne les apprenants. Leur présence fait toutefois partie intégrante du contexte de l'expédition éducative et peut influencer l'expérience vécue par les enseignants. L'analyse porte principalement sur l'expérience enseignante, plutôt que sur les caractéristiques propres aux apprenants

Deux participants (n=2) ont été recrutés selon deux stratégies de recrutement : un recrutement intentionnel et un recrutement par appel à participation. Le recrutement intentionnel consiste à solliciter directement des enseignants identifiés en raison de leur expérience en expédition éducative. Cette approche permet de s'assurer que des participants possédant une expertise pertinente prennent part à l'étude et d'obtenir une diversité d'expériences (Savoie-Zajc, 2006). En parallèle, un recrutement par appel à participation a été mis en place afin d'élargir le bassin de participants potentiels. Cet appel a été diffusé à travers les réseaux sociaux, notamment les pages Facebook J'enseigne le plein air, Réseau plein air et Apprendre et jouer dehors. Cette stratégie vise à rejoindre des enseignants pratiquant l'expédition éducative dans divers cadres, scolaires ou non, afin de garantir une diversité des contextes explorés. Les personnes intéressées sont invitées à prendre contact avec le chercheur pour vérifier s'ils respectent les critères d'inclusion et pour obtenir des informations détaillées sur le déroulement de la recherche.

3.3 Présentation des cas

Les deux expéditions ont eu lieu à l'automne 2025, respectivement dans les régions de l'Outaouais et de Charlevoix. Bien que relevant de contextes institutionnels distincts (secondaire et universitaire) ces deux cas présentent des dispositifs d'expédition éducative contrastés en termes de public, de visées pédagogiques, de rôle de l'enseignant et de modalités d'encadrement, offrant ainsi un terrain pertinent pour l'étude du travail émotionnel des enseignants en contexte d'expédition.

3.3.1 Cas 1

Le premier cas concerne un enseignant d'éducation physique et à la santé œuvrant dans une école secondaire. L'expédition observée s'inscrit dans un cours optionnel de secondaire 5 et prend la forme d'une expédition de trois jours en canot d'eau calme, réalisée à l'automne. Cette expédition constitue la première des trois expéditions prévues au cours de l'année scolaire dans le cadre de ce cours.

Le participant est un homme dans la quarantaine, possédant plus de 20 ans d'expérience en enseignement de l'éducation physique. Il détient également une expérience en plein air, principalement dans des contextes de loisir.

Le groupe est composé de 35 élèves et de six accompagnateurs. Parmi ces accompagnateurs figurent l'enseignant participant à l'étude, deux autres enseignants ainsi que trois anciens étudiants du programme, dont deux possèdent une formation comme guide d'aventure. L'encadrement de l'expédition est entièrement assuré par les accompagnateurs. Les élèves ne sont pas responsables de la conduite ou de la gestion de l'expédition.

Sur le plan pédagogique, il s'agit d'un cours complémentaire optionnel offert en secondaire 5, distinct du programme d'éducation physique et à la santé. Ce cours vise le développement de compétences liées à la santé, au conditionnement physique, au leadership ainsi qu'à l'exploration de nouvelles pratiques sportives, notamment en plein air. Les expéditions éducatives constituent un volet structurant du cours, sans pour autant s'inscrire dans une situation d'apprentissage et d'évaluation distincte : elles en constituent plutôt une composante intégrée, au même titre que les autres activités proposées au fil de l'année scolaire. Trois expéditions sont réalisées annuellement, et visent plus spécifiquement le développement de compétences liées au plein air, à l'autonomie en milieu naturel et au leadership. L'objectif principal de ces expéditions est de faire vivre aux élèves une expérience structurée d'expédition, leur permettant de comprendre son fonctionnement global, tant sur le plan humain que logistique. Elles visent également à soutenir le développement du leadership, la coopération en groupe et la capacité d'adaptation à des contextes variés et parfois incertains. Les élèves sont ainsi impliqués dans certaines tâches de préparation (organisation du matériel, planification partielle, participation aux décisions), sans toutefois assumer un rôle d'encadrement.

3.3.2 Cas 2

Le second cas se déroule dans un contexte universitaire et concerne un chargé de cours responsable d'une expédition visant le développement de compétences d'encadrement de la randonnée en milieu naturel. L'expédition observée est une randonnée pédestre de quatre jours, réalisée à l'automne, et s'inscrit dans un programme universitaire de premier cycle visant à former des encadrants d'activités de plein air. Le cours est spécifiquement axé sur l'apprentissage de l'encadrement et de la pratique de la randonnée pédestre.

Le participant est un homme dans la quarantaine, pour qui il s'agit d'une première charge de cours à l'université. Il possède toutefois plus de 20 ans d'expérience comme guide d'expédition, principalement en randonnée pédestre, ainsi qu'une expérience en formation en contexte non formel.

Le participant à l'étude est le chargé de cours responsable de cette expédition. Bien qu'il possède une expérience importante en tant que guide et une solide expertise en expédition, son expérience en enseignement formel demeure limitée au moment de l'expédition.

Sur le plan pédagogique, l'expédition vise le développement de compétences liées à l'encadrement en milieu naturel, notamment la prise de décision, la gestion des risques, la planification et la conduite d'activités, ainsi que la gestion de groupe en contexte réel. Elle vise également à soutenir l'autonomie des étudiants et leur capacité à intervenir en situation complexe et incertaine.

Le groupe est composé de 24 étudiants, répartis en quatre sous-groupes de six. Les étudiants sont activement impliqués dans l'encadrement de l'expédition : ils assurent notamment le montage des campements, la gestion des journées et la conduite des activités. Le rôle du chargé de cours consiste principalement à accompagner, superviser et coacher les étudiants dans l'apprentissage de l'encadrement en randonnée pédestre, ainsi qu'à soutenir la découverte et la compréhension de cette discipline.

En plus du chargé de cours, trois assistants sont présents sur le terrain. Chaque jour, le chargé de cours et les assistants interviennent auprès de sous-groupes différents, de sorte que le chargé de cours accompagne un sous-groupe distinct chaque journée. Cette organisation permet au chargé de cours d'interagir avec l'ensemble des étudiants au fil de l'expédition, tout en impliquant plusieurs

encadrants dans le suivi pédagogique. Le chargé de cours et ses assistants ne sont donc pas ensemble au courant de la journée : ils se croisent de manière ponctuelle.

3.4 Instruments

Dans le but de répondre aux objectifs de recherche, c'est-à-dire 1) identifier, à partir de l'expérience vécue des enseignants, les principaux inducteurs émotionnels qui émergent au cours de leur activité en contexte d'expédition éducative et 2) documenter, du point de vue des enseignants, le travail émotionnel mobilisé dans le cours de leur activité en expédition éducative, en portant une attention particulière aux stratégies, aux formes et aux intentions qui y sont associées, cinq instruments ont été utilisés : le récit d'expérience, une grille d'estimation de l'état affectif, un entretien semi-dirigé, une grille d'observation et un journal de bord, dans le cadre d'une ethnographie éactive.

3.4.1 Le récit d'expérience

Chaque jour, les enseignants (n=2) ont enregistré un récit d'expérience audio en fin de journée. Voici la consigne donnée aux participants.

Faites le récit de votre journée en vous concentrant sur les moments significatifs pour vous. Racontez votre vécu tel qu'il s'est déroulé, sans analyse ni jugement. Décrivez ce que vous avez perçu, ressenti et vécu dans l'instant présent, en précisant vos émotions, perceptions, pensées spontanées et préoccupations. Nommez également les connaissances ou les repères professionnels que cette situation vous a permis de construire, de valider ou d'invalidier. Mettez l'accent sur les moments marquants, notamment ceux ayant déclenché une réaction émotionnelle, qu'elle soit positive ou négative, ainsi que sur les attentes que vous aviez dans la situation

— ce que vous espériez, redoutiez ou anticipiez — et sur les stratégies que vous avez mobilisées pour gérer ces émotions et ajuster votre comportement.

Parlez au présent pour rester au plus près de votre expérience et restituez-la de manière authentique, sans chercher à l'expliquer ou la rationaliser. Il s'agit d'un récit libre, sans contrainte de durée ou de longueur : laissez émerger ce qui est significatif pour vous, à votre rythme.

Le récit d'expérience a été choisi comme outil de collecte de données, car il s'ancre dans l'objet théorique du cours d'expérience au sein du PRCA (Poizat et San Martin, 2020) et permet d'accéder à la conscience préreflexive des enseignants en expédition. Il offre un accès direct au vécu tel qu'il se déroule, avant toute analyse (Terré et al., 2020; Theureau, 2006).

Cet outil permet également de rendre compte de l'activité humaine dans sa globalité, en accédant aux « préoccupations, perceptions, connaissances et émotions » de l'acteur (Soyez et al., 2024). Il ne s'agit pas seulement de rapporter des faits, mais d'explorer comment l'enseignant perçoit, ressent et adapte ses actions en fonction des situations telles qu'il les a vécues. Il répond ainsi directement aux objectifs de recherche en permettant d'analyser les liens entre émotions, ajustements comportementaux et contexte pédagogique.

Le choix du récit d'expérience s'explique aussi par les contraintes méthodologiques de la recherche en plein air et notamment en expédition. En milieu naturel et sur une période prolongée, il est difficile de filmer l'activité, et d'autant plus, la filmer sans la perturber, ce qui limite fortement l'usage des traces audiovisuelles nécessaires à l'entretien d'auto-confrontation classiquement utilisé dans le PRCA (Soyez et al., 2024; Terré et al., 2020). Le contexte, les conditions changeantes

et la nature de l'intervention éducative rendent très difficile une méthodologie qui nécessiterait une captation vidéo ou audio continue (Beames, 2004; Terré et al., 2020).

Or, dans le PRCA, l'accès à la conscience préreflexive repose classiquement sur un travail de réévocation soutenu par des traces de l'activité passée, principalement audio-visuelle (Theureau, 2010). L'entretien d'auto-confrontation en est l'instrument principal. Il permet une aide à la verbalisation du vécu grâce aux relances du chercheur (Theureau, 2006). Cependant, plusieurs travaux récents ont fait évoluer la méthodologie pour proposer des alternatives adaptées à des contextes où l'accès à des traces audio-visuelles de l'activité en situation est difficile, voire impossible (Terré et al., 2020), comme tel est le cas en expédition. C'est dans cette perspective que s'inscrit le recours au récit d'expérience.

Le récit d'expérience permet de contourner cette difficulté en offrant une alternative adaptée aux conditions d'expédition. Soyez (2024) souligne notamment que l'expression orale du récit d'expérience favorise un accès plus fluide et spontané à la conscience préreflexive, contrairement à l'écrit qui impose une structuration plus réfléchie du discours. En parlant, les participants restituent plus naturellement leur vécu, avec ses hésitations, ses ruptures et ses reformulations, ce qui permet une évocation plus fidèle de l'expérience (Soyez et al., 2024).

Ainsi, le récit d'expérience constitue une forme de réévocation en soi qui s'appuie sur la mémoire corporelle et sensorielle du participant (Le Corre, 2024; Soyez et al., 2024; Terré et al., 2020). C'est pour toutes ces raisons que le récit d'expérience apparaît comme une alternative plus adaptée aux contraintes de cette recherche, comparativement aux entretiens d'auto-confrontation, qui offrent une analyse plus détaillée dans le cadre du PRCA (Soyez et al., 2024; Theureau, 2010).

La consigne a été élaborée pour garantir l'accès à trois éléments essentiels de l'expérience. D'abord, elle permet d'accéder de manière différée à des éléments liés à la conscience préreflexive, en incitant les enseignants à raconter leur vécu sans jugement ni analyse. L'usage du présent et l'absence d'analyse encouragent une immersion dans le cours d'expérience, comme le veut une démarche d'explicitation (Vermersch, 2006). Par exemple, des formulations comme « racontez votre vécu tel qu'il s'est déroulé, sans analyse ni jugement » et « parlez au présent pour rester au plus près de votre expérience » assurent que les récits reflètent directement ce qui a été ressenti et perçu au moment même de l'action.

Ensuite, la consigne s'inscrit dans une approche globale et éactive de l'activité humaine en invitant les participants à décrire non seulement leurs actions, mais également leurs perceptions, leurs émotions et leurs ajustements en situation (Soyez et al., 2024). Cela transparaît dans les éléments de la consigne qui encouragent les enseignants à rendre compte de l'ensemble de leur vécu, et non uniquement de ce qu'ils ont fait. La phrase « décrivez ce que vous avez perçu, ressenti et vécu dans l'instant présent (émotions, perceptions, pensées spontanées, préoccupations) » illustre bien cette orientation.

Cette approche permet de documenter différentes composantes de l'expérience telles qu'elles sont vécues par l'acteur. Ces composantes s'inscrivent dans le signe hexadique, soit le système d'analyse du PRCA, structuré autour de six dimensions interdépendantes : l'engagement (les préoccupations de l'acteur), le représentamen (ce qui fait signe pour lui dans la situation), le référentiel (les connaissances et expériences mobilisées), l'actualité potentielle (les attentes et anticipations), l'unité significative (l'action ou l'événement significatif) et l'interprétant (les transformations ou apprentissages construits dans l'action) (Theureau, 2006). Ce système sera présenté plus en détail

dans la section consacrée à l'analyse des données, mais soulignons ici que chacune de ces composantes peut être éclairée par les récits d'expérience recueillis.

L'enseignant est ainsi invité à aller au-delà des comportements observables pour inclure les dimensions subjectives et sensorielles de leur expérience. De plus, en invitant les participants à se concentrer sur « les moments significatifs pour eux », la consigne oriente l'attention vers des expériences qui font sens pour l'acteur, tout en lui laissant la liberté de déterminer ce qui a été significatif au regard de son vécu des interactions avec son environnement.

Enfin, la consigne met un accent spécifique sur les émotions et les objectifs de recherche, en insistant sur l'identification des déclencheurs émotionnels et des stratégies mises en place au sein du travail émotionnel de l'enseignant. L'instruction « mettez l'accent sur les moments marquants, notamment ceux ayant déclenché une réaction émotionnelle, qu'elle soit positive ou négative, et sur les stratégies que vous avez mobilisées pour gérer ces émotions et ajuster votre comportement » reflète directement cet objectif. En formulant la consigne de cette manière, les récits d'expérience permettront d'analyser les liens entre les émotions vécues, leur influence sur l'action et les ajustements mis en place. Cette approche garantit que les données recueillies ne se limitent pas à une description de l'expédition, mais apportent une compréhension fine du travail émotionnel des enseignants. Le choix de ne pas mentionner explicitement le concept de « travail émotionnel » dans la consigne découle du fait que ce terme peut être abstrait ou peu accessible pour une personne non spécialiste.

Différents chercheurs ont utilisé le récit d'expérience selon des approches variées, adaptées à leurs objectifs et contextes de recherche. En nous appuyant sur ces travaux, nous avons fait des choix méthodologiques spécifiques en conservant certains éléments et en ajustant d'autres en

fonction des besoins de cette étude. Voici un portrait des éléments retenus et des adaptations effectuées.

Adé et al. (2015) ont utilisé les récits d'expérience dans une recherche portant sur les enseignants d'EPS, mais avec un objectif différent : reconstruire leur cours de vie, plutôt que leur cours d'expérience ou leur cours d'action. Pour ce faire, les participants enregistraient un récit filmé par webcam deux fois par mois sur une année. Ici, le choix d'un format audio plutôt que vidéo, en plus des contraintes logistiques, permet de minimiser l'impact de l'outil sur l'expérience vécue, conformément aux travaux de Vors et Gal-Petifaux (2014), qui indiquent que la présence d'une caméra peut influencer le comportement des participants. Pour cela, l'usage de dictaphones a été privilégié afin de limiter toute interférence avec l'expérience en cours. De plus, la fréquence des récits a été adaptée afin de documenter le cours d'expérience : plutôt que des enregistrements espacés sur une longue période, les participants ont réalisé deux récits par jour pour capter plus finement l'évolution de leur vécu sur une période courte.

Terré et al. (2020) ont également mobilisé les récits d'expérience pour explorer le vécu d'élèves dans un programme de kayak de mer. Dans ce cadre, les récits étaient écrits afin de formaliser l'exercice et encourager les élèves à le prendre au sérieux. Toutefois, dans notre étude, la posture des enseignants ne justifie pas nécessairement cette contrainte. En revanche, plusieurs éléments de la démarche de Terré et al. ont été retenus. La consigne s'appuyait sur l'évocation au présent, ainsi que sur des éléments factuels et sensoriels pour éviter que les participants ne tombent dans l'analyse des principes qui ont été intégrés à la consigne. Enfin, Terré et al. avaient pris soin de former les élèves lors leur premier récit pour s'assurer qu'ils comprennent bien l'exercice et adoptent la posture attendue. Cet aspect a été conservé et a été mis en place pour accompagner les enseignants dans l'appropriation du dispositif avant le départ en expédition.

Ainsi, afin d'assurer la richesse des récits et la qualité des données recueillies, une formation a été organisée avant l'expédition. Cette formation visait d'abord à initier les participants à une posture de réévation, inspirée de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2019). Les enseignants ont été invités à revenir sur un événement précis vécu, non pas pour l'expliquer ou le justifier, mais pour le raconter au plus près de ce qui avait été perçu, ressenti, pensé et fait dans la situation. Une attention particulière a été portée à la distinction entre raconter l'expérience et porter un jugement sur celle-ci. Il s'agissait donc d'aider les participants à sortir d'un discours général, explicatif ou évaluatif, pour revenir à un moment concret de leur activité. La formation comprenait aussi un entraînement à parler au présent, afin de favoriser l'immersion dans la situation vécue. Les participants étaient encouragés à formuler leur récit comme s'ils le revivaient. Cette préparation visait ainsi à rendre les récits plus riches et plus exploitables pour l'analyse du cours d'expérience.

Les écrits scientifiques soulignent que former les participants au récit d'expérience est une bonne pratique leur permettant d'exprimer fidèlement leur vécu, sans jugement ni justification de ses actions (Quidu et Favier-Ambrosini, 2022; Terré et al., 2020). Vors et Gal-Petifaux notent, dans le PRCA, que de permettre aux participants d'approprier les instruments de recherche et de bâtir une relation de confiance avec le chercheur favorisaient une meilleure collecte de données (2014). Lors de cette séance de formation, les enseignants se sont exercés à raconter un moment de leur journée en suivant la consigne, et un accompagnement leur a été offert pour affiner la posture de réévation. Cela leur a donné l'occasion de se familiariser avec le récit d'expérience.

Cette préparation vise à pallier un des défis majeurs du dispositif : l'auto-explicitation d'une conscience préreflexive fortement incorporée (Allen-Collinson, 2009). Contrairement aux entretiens d'auto-confrontation classiques du PRCA, où le chercheur joue un rôle actif dans l'aide à la verbalisation à l'aide de relance (Mouchet, 2016; Sève et Saury, 2010), le récit d'expérience laisse le

participant relativement seul face à son vécu. Le risque est alors de ne recueillir qu'un récit partiel ou trop analytique, d'où la nécessité d'un entraînement préalable à cette mise en mots.

Cette formation a permis d'aider les participants à accéder aux différentes dimensions de leur activité, en les outillant pour restituer des éléments relatifs aux six composantes du signe hexadique (Theureau, 2006) sans pour autant leur imposer une compréhension théorique poussée. Il s'agit donc d'une formation davantage pratique que théorique.

Elle a porté aussi une attention particulière au travail émotionnel : les participants seront invités à repérer les moments où des émotions sont survenues, à expliciter ce qui les a déclenchées, et à identifier les ajustements mis en place. Cela rejoint les propositions de Terré, Soyez et Le Corre (2024; 2020), qui reconnaissent à la fois l'intérêt du récit d'expérience et la difficulté du geste d'auto-explicitation qu'il requiert. La focale sur le travail émotionnel dans la formation vise précisément à accompagner ce geste réflexif, en le rendant plus accessible et plus structuré.

En somme, cette préparation leur permettra d'adopter dès le départ une approche cohérente avec les attentes de la recherche et d'assurer une production de récits d'expériences exploitables pour cette étude (voir Annexe A - Guide de préformation au récit d'expériences).

3.4.2 La grille d'estimation de l'état affectif

Parallèlement aux récits d'expérience, une grille d'auto-évaluation quotidienne a été intégrée au protocole de recherche afin de documenter l'expérience émotionnelle des enseignants. Il s'agit d'un outil qui permet de recueillir des données subjectives sur les états affectifs vécus au fil des journées d'expédition. Ancrée dans les travaux sur la dynamique émotionnelle située (Ria, 2005; Ria et Chaliès, 2003; Ria et al., 2003), cette méthode vise à rendre compte du ressenti des enseignants à

partir du point de vue de l'acteur. Cet outil s'appuie sur une échelle qui a déjà été utilisée et validée dans des recherches précédentes, notamment par des travaux ayant montré qu'il existait une corrélation forte entre ce que les enseignants déclaraient ressentir et certaines données physiologiques comme la fréquence cardiaque (Ria, 2001; Ria, 2006).

L'outil repose sur une échelle allant de +5 (très plaisant) à -5 (très déplaisant), sur laquelle les participants sont invités à situer leur vécu émotionnel tout au long de la journée, rendant compte de la valence et de l'intensité du vécu affectif (Visioli et Petiot, 2015). L'échelle utilisée s'appuie sur l'idée que toute émotion comporte une part de plaisir ou de déplaisir, et peut être située sur ce continuum affectif (Damasio, 1999). Cette approche permet de quantifier de manière simple et subjective l'intensité d'un vécu émotionnel, sans chercher à nommer l'émotion ressentie. Chaque estimation vise ainsi à saisir un moment significatif de l'expérience, en lien avec ce que le participant a perçu, ressenti et vécu sur le plan affectif. Contrairement à des indicateurs physiologiques ou à des observations externes, la grille ne cherche pas à produire une mesure objective, mais plutôt à cristalliser et synthétiser un vécu subjectif. Elle constitue ainsi un outil de mise en forme de l'expérience, à des fins de description et de compréhension, et non d'analyse quantitative (Favier-Ambrosini et al., 2025).

La grille (Figure 4), ne vise pas uniquement à décrire l'expérience émotionnelle de façon linéaire, mais à soutenir la construction du sens à travers la triangulation des données, en lien avec les autres instruments de mesure de la recherche (récits, entretien composite, ethnographie éactive). Elle permet donc de produire des données utiles en elles-mêmes, tout en venant appuyer les autres outils de la recherche, pour renforcer la qualité de l'analyse.

		Grille d'estimation de l'état affectif				Dates :		Participants :	
	notes								
déplaisir plaisir	(+5)								
	(+3)								
	(+1)								
	(-1)								
	(-3)								
	(-5)								
		3h	6h	9h	12h	15h	18h	21h	0h
	notes								

Figure 4 - Grille d'estimation de l'état affectif

Chaque soir, les enseignants ont rempli une grille d'estimation de l'état affectif, conçue pour documenter leur expérience émotionnelle de manière quotidienne, tout au long de l'expédition. La grille a été complétée sur support papier, à un moment calme de la soirée, immédiatement après la verbalisation du récit d'expérience. Ce couplage vise à encourager une continuité dans la posture de réévation (Vermersch, 2019). Le dispositif permet de générer des données synthétiques et situées, appuyant ainsi l'analyse de la dynamique émotionnelle des enseignants et facilitant l'identification des épisodes saillants à explorer en profondeur lors de l'entretien composite.

Voici la consigne donnée aux participants:

Évaluez votre état affectif tout au long de la journée en utilisant la grille ci-dessous. Indiquez, en toute simplicité, votre ressenti global en fonction des émotions que vous avez ressenties durant votre journée. Choisissez une note qui reflète le mieux l'intensité de votre expérience émotionnelle, de +5 (très plaisant) à -5 (très déplaisant). L'objectif est de capter l'évolution de vos états émotionnels sans analyse, en vous basant sur vos ressentis immédiats et spontanés.

Deux espaces "notes" sont à votre disposition : l'un en haut pour indiquer ce qui a déclenché votre émotion (plaisir ou déplaisir) ou tout élément clé associé à votre ressenti, et l'autre en bas pour préciser le contexte ou le moment de la journée où cela s'est produit. Cette consigne vous permet de suivre l'évolution de vos émotions de manière simple et précise.

L'ajout de deux zones de notes libres (une pour identifier le déclencheur émotionnel, l'autre pour situer l'épisode dans le temps) constitue un appui pour enrichir l'analyse a posteriori, sans imposer de verbalisations longues ou complexes au moment de la saisie. L'outil conserve ainsi sa souplesse tout en offrant un repérage situé et temporel du vécu émotionnel.

La formulation de la consigne a été pensée pour soutenir la posture méthodologique adoptée. Elle permet d'orienter la collecte de données en fonction des objectifs de recherche, de documenter la dynamique émotionnelle et de repérer les manifestations du travail émotionnel, d'ancrer l'outil dans une logique énaïve et de favoriser l'accès à la conscience préreflexive, en cohérence avec les fondements du PRCA.

D'abord, la consigne est construite pour repérer des épisodes émotionnels significatifs dans la journée des enseignants, ce qui répond directement au premier objectif de la recherche : identifier les principaux facteurs inducteurs émotionnels. Bien que la consigne invite à indiquer un « ressenti global », celui-ci doit être compris comme un ressenti global aux différents moments précis de la journée, et non comme une évaluation globale de l'ensemble de la journée. L'invitation à associer chaque estimation à un moment ou à un déclencheur permet ainsi de documenter une succession d'états affectifs situés. Autrement dit, l'outil vise à reconstruire l'évolution du vécu émotionnel au fil de la journée, sous la forme d'une trajectoire composée de points successifs, chacun ancré dans

une situation particulière. De plus, le lien entre l'épisode et l'intensité ressentie, inscrit dans la consigne, permet de constituer une représentation de la dynamique émotionnelle, qui sera mobilisée ensuite dans l'entretien composite.

En croisant ces données avec les récits d'expérience, il sera possible d'examiner si les stratégies de travail émotionnel mobilisées par les enseignants ont eu un impact sur leur état affectif contribuant ainsi directement au deuxième objectif de recherche : examiner, du point de vue des enseignants, les stratégies de travail émotionnel qu'ils mobilisent dans le cadre d'expéditions éducatives.

Ensuite, plusieurs éléments de la consigne renvoient directement aux concepts mobilisés dans la recherche. L'échelle permet d'abord de situer la valence de l'état affectif : les valeurs de -5 à 0 renvoient à un vécu plus ou moins déplaisant, tandis que les valeurs de 0 à +5 renvoient à un vécu plus ou moins plaisant. Elle permet également de rendre compte de l'intensité de cet état affectif, puisque plus la note s'éloigne de 0, plus l'expérience est considérée comme intense. L'outil permet ainsi de situer les états affectifs des participants selon deux repères simples : leur valence et leur intensité. Par ailleurs, le fait de préciser « ce qui a déclenché votre émotion » et « le moment de la journée » permet de replacer chaque état affectif dans une situation concrète. Ces éléments ne permettent pas à eux seuls d'identifier les ajustements ou le travail émotionnel, mais offrent des points d'ancrage utiles pour les explorer dans l'analyse qualitative.

L'instruction « Indiquez, en toute simplicité, votre ressenti global en fonction des émotions que vous avez ressenties » repose sur un rapport direct à l'expérience vécue, sans intervention extérieure. Le recours à une échelle autoportée, sans grille d'interprétation extérieure, renforce cette approche : c'est le participant qui attribue lui-même une valence à son vécu. L'espace de notes prévu dans la consigne (« indiquez ce qui a déclenché votre émotion [...] et le moment de la journée où cela s'est

produit ») permet de situer les états affectifs dans des situations concrètes, illustrant ainsi le couplage structurel entre acteur et environnement.

Enfin, bien que la grille repose sur une estimation chiffrée (échelle +5/-5), il ne s'agit pas pour autant d'une mesure « en troisième personne » (Quidu et Favier-Ambrosini, 2014). On entend par là que les données ne viennent pas directement de la personne qui vit l'expérience, mais plutôt d'un regard extérieur. On essaie alors d'interpréter ce que la personne ressent à partir de signes visibles, comme ses comportements, ses expressions ou même des données physiologiques (Quidu et Favier-Ambrosini, 2014). La grille d'estimation de l'état affectif constitue plutôt une quantification de données en première personne, c'est-à-dire produite par l'acteur lui-même à partir de son vécu, sans interprétation externe. Comme le soulignent Petiot et al. (2023), certaines formes de quantification peuvent être pleinement compatibles avec une approche qualitative tant qu'elles conservent un caractère subjectif et situé dans l'étude du travail émotionnel. Dans cette perspective, la grille permet de rendre visible, de façon structurée, l'évolution du vécu affectif au fil des jours. Elle s'inscrit ainsi dans une logique de suivi du cours d'action, en cohérence avec les principes du PRCA, et permet de faire des liens concrets entre les dynamiques émotionnelles vécues et les situations précises dans lesquelles elles prennent forme.

Dans l'article de Visioli et Petiot (2015), la grille d'estimation de l'état affectif, nommée échelle d'auto-estimation des émotions, est utilisée lors d'un entretien d'auto-confrontation pour situer a posteriori le vécu émotionnel de l'enseignant. Concrètement, lors du visionnement d'une leçon filmée, l'enseignant est invité à indiquer, à intervalles réguliers, son niveau de plaisir ou de déplaisir ressenti à l'instant de la scène visionnée, en utilisant une échelle allant de -5 (extrêmement déplaisant) à +5 (extrêmement plaisant). Cette procédure permet de reconstituer la dynamique émotionnelle vécue tout au long du cours d'éducation physique.

L'échelle en valence de -5 à +5 a été conservée dans cette recherche, car elle permet une quantification subjective du ressenti, en cohérence avec le PRCA et utile pour repérer des épisodes saillants. Dans leurs travaux sur les enseignants débutants, Ria et Chaliès (2003) utilisent également une échelle d'auto-estimation allant de -3 (très inconfortable) à +3 (très confortable) lors d'un entretien d'auto-confrontation pour documenter l'état émotionnel d'enseignants débutants à partir de séquences filmées. Cette procédure permet de visualiser la dynamique affective dans l'action, en lien avec les décisions prises. L'idée d'une quantification subjective sur une échelle symétrique est retenue pour cette recherche, mais avec une échelle de -5 à +5, qui permet une ventilation plus fine des états affectifs et se révèle mieux adaptée à un suivi sur plusieurs jours, tout en étant en cohérence avec des travaux plus récents. Par ailleurs, une valence plaisir/déplaisir est privilégiée plutôt que confort/inconfort, afin d'assurer une cohérence avec les concepts d'état affectif et d'émotions, qui se réfèrent généralement à cette valence (Frijda, 1986; Lazarus, 2000).

Contrairement à l'usage fait par Ria et Chaliès dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation vidéo, la grille dans cette recherche est remplie à chaque soir, pour capter l'expérience affective au plus près de son émergence. Ce remplissage immédiat vise à rester ancré dans la conscience préreflexive de l'acteur et à demeurer fidèle aux principes du PRCA.

3.4.3 Grille d'observation et journal de bord

Finalement, une grille d'observation et un journal de bord, participant à une ethnographie éactive, représentent les derniers instruments de mesure de ce protocole méthodologique durant l'expédition. L'ethnographie éactive désigne une forme d'observation participante ancrée dans le PRCA, qui vise à comprendre l'activité humaine à partir du couplage entre l'acteur et son environnement (Azéma et al., 2020). Dans cette perspective, le chercheur adopte lui-même la

posture d'un acteur immergé dans l'action : il observe tout en participant directement au terrain, en s'exposant aux mêmes conditions, et en partageant, de l'intérieur, le rythme et les contraintes du milieu.

Plutôt que de chercher à recueillir des discours ou à décrire des comportements de manière détachée, l'ethnographie éactive s'intéresse à ce qui se joue dans l'instant : les ajustements, les ambiances, les tensions, les éléments matériels ou relationnels qui influencent le déroulement de l'activité (Azéma et al., 2020). Elle permet ainsi de documenter des éléments du contexte qui échappent aux autres outils, notamment ses dimensions implicites et informelles.

Wacquant souligne que, lorsqu'on s'intéresse aux dimensions incarnées de l'activité humaine, la mise en jeu du corps du chercheur constitue une voie méthodologique particulièrement féconde. Il propose ainsi une « ethnographie éactive », entendue comme un travail de terrain immersif au cours duquel le chercheur s'engage corporellement dans l'activité étudiée afin d'en saisir les propriétés souvent invisibles » (Wacquant, 2015, p. 246). Dans cette perspective, l'implication du chercheur sur le terrain permet d'accéder à des éléments situés difficilement saisissables autrement, tels que les contraintes du milieu, les dynamiques du groupe ou encore les tensions liées à l'incertitude et au risque. Ces éléments contribuent à éclairer les conditions dans lesquelles émergent les émotions des enseignants et les ajustements qu'ils opèrent en situation, en venant compléter les données issues des récits et des entretiens.

La posture adoptée par le chercheur dans ce protocole s'apparente à ce que Bastien (2007) nomme une « participation observante », c'est-à-dire une démarche d'enquête qui repose sur une implication corporelle, sensible et continue dans l'activité étudiée, sans chercher à en infléchir le déroulement. Cette posture implique une immersion complète dans le quotidien du groupe

d'expédition, sans intervention directe dans les décisions pédagogiques ni dans l'animation de l'activité. Le chercheur progresse avec les participants, partage les tâches collectives, prend part aux déplacements et vit les mêmes conditions de terrain que les membres de l'expédition. En engageant son propre corps dans l'activité, le chercheur accède à une compréhension plus fine et située des expériences vécues. Comme le souligne Azéma (2020), cette implication permet de saisir des dimensions souvent implicites de l'activité, difficilement accessibles par une posture strictement extérieure. Deux outils principaux sont utilisés. Le premier est une grille d'observation participante que le chercheur conserve sur lui tout au long de l'expédition. Celle-ci permet de consigner, de manière continue ou différée, les situations marquées par une intensité émotionnelle, des ajustements pédagogiques et émotionnels, ou des contraintes contextuelles significatives. La grille (figure 5) s'organise autour de plusieurs composantes : des éléments temporels (date, moment de la journée), une description synthétique de la situation observée, les éléments saillants du contexte (relationnels, environnementaux, organisationnels), les manifestations émotionnelles perçues et les ajustements associés, ainsi que l'implication du chercheur dans la situation. Elle comprend également un espace de notes permettant de préciser certains éléments ou d'anticiper leur réinvestissement dans l'analyse. Cette grille vise ainsi à structurer l'observation tout en conservant une certaine souplesse dans la prise de notes. En complément, un journal de terrain personnel est tenu chaque jour. Il offre un espace plus libre pour consigner des éléments difficilement saisissables par la grille, comme les atmosphères, les impressions sensibles ou les questionnements méthodologiques. Ce carnet s'organise autour de plusieurs catégories (figure 6) : repères temporels, situation observée, réactions personnelles du chercheur (émotions, sensations), questions ou hypothèses émergentes, et réflexivité sur la démarche (positionnement, biais, ajustements). Par exemple, une situation de tension peut être décrite, suivie du ressenti du chercheur, d'un

questionnement sur la dynamique observée et d’une prise de distance critique. Ce journal soutient ainsi la posture réflexive et contribue à l’interprétation des données.

Date

Grille #

Nom du chercheur

Heure	Activité observée	Acteurs impliqués	Inducteur émotionnel observé <i>(éléments significatifs dans l'environnement et dans les interactions avec l'enseignant sur le plan émotionnel)</i>	Adaptation émotionnel de l'enseignant <i>(comportement et action de l'enseignant sur le plan émotionnel face aux éléments de l'environnement)</i>	Contraintes externes ou contextuelles <i>(éléments significatifs de l'environnement en interaction avec l'enseignant sur le plan émotionnel)</i>	Notes d'interprétation	Implication du chercheur

Figure 5 - Grille d'observation

Date / moment de l'expédition	Situation observée (contexte, lieu)	Réactions personnelles (émotions, sensations, surprises)	Questions / hypothèses émergentes	Réflexivité sur la démarche (positionnement, biais possibles, ajustements)

Figure 6 - Journal de terrain

L'ethnographie énaïve permet de répondre de manière complémentaire aux deux objectifs de cette recherche. Contrairement à une ethnographie classique, qui repose principalement sur une posture d'observation externe, elle implique un engagement corporel et sensible du chercheur dans l'activité étudiée (Azéma et al., 2020). Par cette immersion, elle offre un accès privilégié aux éléments situés qui influencent l'expérience émotionnelle des enseignants en expédition, notamment les contraintes du milieu, les dynamiques de groupe et les conditions matérielles de l'action. Elle permet ainsi de mieux comprendre comment ces dimensions, souvent implicites ou difficilement verbalisables, participent à l'émergence des émotions et aux ajustements réalisés en situation.

Elle s'inscrit directement dans la logique du PRCA, en documentant le pôle environnemental du couplage acteur-environnement, mais aussi en mobilisant une posture d'enquête ancrée dans le paradigme de l'énaïve. Le chercheur agit depuis sa propre conscience préreflexive, c'est-à-dire depuis ce qui se vit avant d'être pensé, pour capter ce qui échappe au discours ou à l'analyse immédiate. Ce que le participant n'énonce pas toujours (la fatigue, les ambiances, les effets du

climat ou du rythme), peut être repéré et analysé grâce à cette posture située, en cohérence avec l'idée que l'activité ne peut être comprise qu'en action, en train de se faire.

En lien avec le premier objectif, qui vise à identifier les inducteurs émotionnels, la grille d'observation rend possible la mise en lumière de moments où l'environnement agit comme déclencheur ou amplificateur d'émotions. Elle invite explicitement à consigner ces épisodes, en s'attardant sur « les éléments significatifs dans l'environnement et dans les interactions avec l'enseignant sur le plan émotionnel » ainsi que sur le contexte immédiat dans lequel ces manifestations surviennent : contraintes logistiques, météo défavorable, rythme de progression, conflits de rôle, fatigue accumulée, etc. La colonne « contraintes externes ou contextuelles » permet ainsi de relier les états affectifs observés à des éléments concrets du milieu.

Concernant le deuxième objectif, qui porte sur les stratégies de travail émotionnel mobilisées par les enseignants, l'ethnographie permet de repérer des ajustements subtils qui ne sont pas toujours exprimés verbalement. Le tout se retrouve principalement dans la colonne « Adaptation émotionnel de l'enseignant (comportement et action de l'enseignant face aux éléments de l'environnement) » de la grille d'observation en lien avec les colonnes nommées précédemment. Ces données sont enrichies par le journal de bord du chercheur, qui prévoit une section réflexive plus large destinée à noter tout autre élément qui ne figure pas dans la grille d'observation.

Ces instruments offrent au chercheur une vision d'ensemble du contexte. Elle permet de combler les angles morts des récits, en ajoutant des précisions essentielles sur l'environnement de l'action. Par exemple, un enregistrement peut mentionner une interaction difficile sans évoquer que la scène se déroulait dans le noir, sous la pluie ou après une journée éprouvante. L'ethnographie permet alors d'apporter ces éléments, souvent décisifs pour comprendre la charge émotionnelle d'un

moment ou les ajustements réalisés. Elle assure ainsi une meilleure articulation entre le vécu du terrain et son analyse.

3.4.3.1 Posture de l'étudiant-chercheur

La posture du chercheur doit également être prise en compte dans cette étude. Ma présence sur le terrain était principalement observationnelle, mais le contexte d'expédition impliquait nécessairement une certaine participation, notamment lors des déplacements et de la progression sur le territoire. Par ailleurs, mon expérience importante des expéditions éducatives, du canot et de la randonnée constitue une connaissance du terrain qui peut faciliter la compréhension des situations observées, mais aussi orienter mon regard et mes interprétations. Cette subjectivité fait partie des recherches en sciences humaines et ne peut être totalement éliminée. Bourdieu (2003) rappelle l'importance pour le chercheur de rester conscient que son parcours, ses expériences et sa position peuvent influencer la manière dont il observe et interprète les situations. Dans cette étude, les outils d'observation mentionnés ont donc été construits de manière à ramener l'attention vers des éléments précis et descriptifs des situations vécues, afin de limiter l'influence de mes interprétations personnelles.

3.4.4 L'entretien semi-dirigé

Dans une visée de compréhension du vécu enseignant en contexte d'expédition éducative, un entretien semi-dirigé (Seidman, 2006) a été intégré au protocole de recherche comme outil complémentaire de collecte de données. Réalisé après l'expédition, cet entretien vise à recueillir des informations sur l'acteur et sur les éléments qui entourent l'activité étudiée, afin de mieux situer l'expérience vécue. Contrairement aux récits d'expérience, qui visent à accéder à la dimension préreflexive de l'activité, l'entretien semi-dirigé donne accès à une dimension plus réflexive. Il

permet notamment d'explorer le parcours professionnel des enseignants, leur rapport au métier et aux émotions, ainsi que les repères qu'ils mobilisent pour comprendre et ajuster leur pratique.

L'entretien est structuré autour de quatre thématiques principales :

1) Le parcours professionnel et l'engagement en expédition éducative, à travers des questions comme: « Peux-tu me parler de ton parcours en enseignement et de ce qui t'a amené à intervenir en expédition éducative ? ». Cette thématique permet de documenter les expériences, les formations et les intérêts personnels qui influencent la pratique.

2) Le rapport au métier et aux émotions, abordé par des questions telles que : « Comment vois-tu ton rôle d'enseignant et la place que les émotions y occupent ? ». Cette section permet de comprendre les conceptions générales que les enseignants entretiennent à propos de leur activité.

3) Les compétences liées à la gestion émotionnelle, explorées à partir de questions comme : « Quelles compétences sont importantes, selon toi, pour gérer la dimension émotionnelle de l'enseignement ? ». Cette thématique permet d'identifier les ressources perçues comme nécessaires pour agir dans ces contextes.

4) Les spécificités de l'enseignement en contexte d'expédition, à travers des questions telles que : « Qu'est-ce que le contexte d'expédition change dans ta manière d'enseigner ou de vivre ton rôle d'enseignant ? ». Cette section permet de dégager les particularités de ce contexte et les ajustements qu'il implique.

Cet entretien ne vise donc pas à revisiter des moments précis de l'expédition, mais à cerner les éléments plus stables de l'activité, tels que les valeurs, les conceptions et les préoccupations des

enseignants. En cela, il complète les récits d'expérience en apportant un éclairage contextuel et réflexif sur l'activité.

Dans une perspective inspirée du PRCA, l'entretien ne permet pas d'accéder directement au cours d'expérience, mais contribue à mieux comprendre le référentiel de l'acteur, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances, des expériences et des repères mobilisés dans l'action. Il enrichit ainsi l'interprétation des données issues des récits, en situant celles-ci dans une trajectoire professionnelle et un cadre de pensée plus large.

À l'annexe B, le Guide d'entretien semi-dirigé fournit les grandes lignes de l'entretien et de sa tenue par le chercheur.

3.5 Analyse des données

L'analyse des données s'inscrit dans le PRCA, en mobilisant les différentes composantes des émotions et du travail émotionnel telles que développées au chapitre 2 du présent mémoire. Afin de répondre aux deux objectifs de recherche, l'analyse s'est déployée en cinq étapes, menées en parallèle pour chacun des deux enseignants jusqu'à l'étape 5. Ces étapes sont les suivantes : (1) la construction d'un tableau multivolet permettant d'arrimer l'ensemble des données recueillies (récit d'expérience, grille d'estimation de l'état affectif et ethnographie énaque) et de cibler chaque moment significatif ; (2) la documentation du signe hexadique pour chaque moment significatif repéré à l'étape 1 ; (3) l'analyse émotionnelle comportant cinq éléments (inducteurs émotionnels, émotions/sentiments ressentis, interprétation cognitive, travail émotionnel et intention visée du travail émotionnel ; (4) la modélisation de catégories d'inducteurs émotionnels, de stratégies de travail émotionnel, de forme de travail émotionnel et des intentions du travail émotionnel ; et (5) la

modélisation inter-cas, visant à mettre en relation les résultats des deux enseignants afin d'en dégager les convergences et les contrastes.

Pour la construction du tableau multivolet, qui est classique dans le PRCA (Sève et al., 2002), l'analyse repose sur l'identification d'unités de sens au sein des récits d'expérience. Dans cette recherche, ces unités sont appréhendées sous la forme de moments significatifs, c'est-à-dire des segments de l'activité délimités dans le temps et porteurs de sens pour l'acteur. Plusieurs unités de sens peuvent ainsi être identifiées au sein d'un même récit, puis organisées de manière chronologique dans le tableau. À côté de l'extrait du récit correspondant à ce moment, sont intégrées les notes d'observation issues de l'ethnographie éactive ainsi que des éléments de contexte a posteriori comme on peut le voir dans le tableau 2 en rouge (ex. expérience de l'enseignant, dynamique de groupe, conditions environnementales). Ces données ne visent pas à reconstruire le cours d'action du point de vue objectif, mais à éclairer et contextualiser le moment vécu du point de vue de l'acteur, en rendant compte des contraintes de la situation et des effets qu'elles produisent sur son activité. L'échelle d'estimation de l'état affectif est aussi présente dans le tableau. La colonne sur la gauche représente les différentes composantes du signe hexadique.

À partir de chaque moment significatif, une reconstruction du signe hexadique est réalisée selon les six composantes du PRCA (étape 2, voir tableau 2 en bleu): l'unité significative élémentaire (U), qui correspond à l'événement ou l'action étudiée; l'engagement (E), qui reflète les préoccupations et intentions de l'acteur; le representamen (R), qui désigne l'élément de la situation sur lequel l'acteur focalise son attention; l'actualité potentielle (A), qui traduit les attentes et anticipations de l'acteur face à la situation; le référentiel (S), qui regroupe les connaissances et expériences préalables mobilisées; et enfin, l'interprétant (I), qui correspond aux nouvelles connaissances construites à travers l'action. Chaque composante est documentée afin de restituer, au plus près, la conscience

préréflexive de l'enseignant au moment de l'action. Les éléments utiles à la reconstruction du signe sont indiqués à même le verbatim.

Tableau 2 - Analyse des données étape 1 (rouge), 2 (bleu) et 3 (vert)

Verbatim : Puis, je ressens que j'ai leurs yeux sur moi. Je capte leur attention (R). Je sens que ma parole, elle est... Douce, mais elle est à la fois précise comme un couteau. Et en même temps, on est dans du flou un peu total. Je ne sais pas comment l'expliquer, mais il y a quelque chose qui est en train de se passer qui est super plaisant (U). On rentre dans quelque chose de plus personnel (I). C'est plus près de moi. Je partage un peu de mon vécu (A). J'ai l'impression que ça fait du sens un peu plus pour eux (I). Pour eux autres. Je trouve vraiment que c'est pertinent, au fait, que justement le fait que je me laisse la place de sortir d'un cadre peut-être plus formel et d'aller vers quelque chose d'informel. Ça fait plus de sens pour moi. Ça me rapproche de quelque chose, ça me rapproche d'eux aussi. Il y a une proximité, il y a vraiment une proximité. Je me sens près d'eux autres (U). Je n'ai pas besoin de parler fort, on dirait. Je suis bien, il y a de la proximité. Il n'y a pas de feu, mais c'est comme s'il y avait un feu. Le feu, ça rapproche. Je me sens plus proche d'eux autres. Je pense que c'est vraiment le fait de partager du vécu, un petit peu de tomber dans quelque chose. Je leur parle de mes petites expériences et je vois que ça fait du sens pour eux (R). Je le ressens que ça fait du sens pour eux. Je suis bien dans cette situation-là. J'ai l'impression que le temps passe plus vite, que le temps est suspendu un petit peu. Ça fait du bien (U). Et ça. Je pense que c'est ça pour la journée d'aujourd'hui. Allez, bonne nuit.		Observations terrains • La nuit est tombée ; le groupe de quatre étudiants et ■ est rassemblé sous une petite bâche. • Les lampes frontales rouges créent une lumière tamisée ; l'espace est restreint, les corps sont proches. • Le vent traverse légèrement l'abri, obligeant chacun à parler doucement. • ■ initie un moment de retour : il pose des questions, relance doucement, laisse parler les étudiants. • Les étudiants écoutent attentivement ; leurs regards se tournent régulièrement vers ■ • L'ambiance générale est calme, posée, sans agitation ; le groupe reste immobile et concentré.	Éléments de contexte à posteriori : • La journée a été plus courte et moins exigeante physiquement que les autres journées d'expédition. • Petit groupe : seuls quatre étudiants participent au retour, ce qui facilite des échanges plus personnels. • ■ a l'habitude d'utiliser des retours réflexifs en fin de journée, souvent autour de l'expérience vécue. • L'absence de feu et la proximité physique créent une atmosphère plus intime que d'habitude. • Le groupe est fatigué mais disponible pour discuter, ce qui favorise l'émergence d'un ton calme et sincère. • Le contexte matériel (nuit, vent, bâche, lampes rouges) contribue à un environnement plus feutré et propice à la confidentialité.	E ■ se préoccupe de la qualité du lien qui se crée dans ce moment.
				A Il s'attend à ce que partager son vécu aide les étudiants à mieux comprendre.
				S Il s'appuie sur sa conception d'un retour plus informel et vrai.
				R Regards des étudiants tournés vers lui, ambiance calme, absence de feu évoquée comme un élément symbolique de proximité.
				U Moment de partage personnel et de proximité ; il ressent du bien-être.
				I Il constate que ce qu'il partage fait du sens pour les étudiants et renforce le lien.
Inducteurs émotionnels	La proximité avec les étudiants, le fait qu'ils le regardent, l'ambiance très feutrée, le fait que la discussion avance bien. Il sent que ce qu'il met en place fonctionne. (R+A+E).			
Émotions ressenties	■ ressent un mélange de calme et de disponibilité intérieure : un état légèrement positif, lié à l'impression que la discussion peut aller plus loin. (U)			
Interprétation cognitive	Il comprend que le format de retour qu'il propose permet aux étudiants de s'exprimer davantage, et qu'il peut ajuster la discussion pour laisser plus de place aux échanges. (I+A).			
Travail émotionnel	Il suit le cadre qu'il a mis en place, il se laisse aller, est très à l'écoute des étudiants. Il régule l'interaction en laissant circuler la parole. Son travail émotionnel consiste à maintenir cette ambiance en restant calme et accessible (E + A + U)			
Intentions du TÉ	Le TÉ permet ici de soutenir la disponibilité du groupe : en maintenant un ton posé, il crée un espace sécurisant qui facilite l'expression des étudiants et l'installation d'un climat de confiance (E + S)			
État affectif	+5			
Congruence verbatim/observations	Élevée : son ressenti calme et ouvert correspond aux comportements observés (posture posée, échanges fluides).			
Temps	Jour 1, 20h			

Une fois le signe hexadique reconstruit, une analyse émotionnelle, à partir du cadre conceptuel développé dans ce mémoire, est réalisée pour chaque moment (étape 3, voir tableau 2 en vert). Cette analyse vise à caractériser l'expérience émotionnelle vécue par les enseignants à partir d'une modélisation interprétative réalisée par le chercheur. Elle comporte cinq éléments d'analyse: les inducteurs émotionnels (Ind.), les émotions ou sentiments ressentis (Ém.), l'interprétation cognitive de la situation (IC), le travail émotionnel mobilisé (TÉ) et les intentions visées du travail émotionnel (Int.).

Tableau 3 - Analyse des données : étape 3

Verbatim : Puis, je ressens que j'ai leurs yeux sur moi. Je capte leur attention (R). Je sens que ma parole, elle est... Douce, mais elle est à la fois précise comme un couteau. Et en même temps, on est dans du flou un peu total. Je ne sais pas comment l'expliquer, mais il y a quelque chose qui est en train de se passer qui est super plaisant (U). On rentre dans quelque chose de plus personnel (I). C'est plus près de moi. Je partage un peu de mon vécu (A). J'ai l'impression que ça fait du sens un peu plus pour eux (I). Pour eux autres. Je trouve vraiment que c'est pertinent, au fait, que justement le fait que je me laisse la place de sortir d'un cadre peut-être plus formel et d'aller vers quelque chose d'informel. Ça fait plus de sens pour moi. Ça me rapproche de quelque chose, ça me rapproche d'eux aussi. Il y a une proximité, il y a vraiment une proximité. Je me sens près d'eux autres (U). Je n'ai pas besoin de parler fort, on dirait. Je suis bien, il y a de la proximité. Il n'y a pas de feu, mais c'est comme s'il y avait un feu. Le feu, ça rapproche. Je me sens plus proche d'eux autres. Je pense que c'est vraiment le fait de partager du vécu, un petit peu de tomber dans quelque chose. Je leur parle de mes petites expériences et je vois que ça fait du sens pour eux (R). Je le ressens que ça fait du sens pour eux. Je suis bien dans cette situation-là. J'ai l'impression que le temps passe plus vite, que le temps est suspendu un petit peu. Ça fait du bien (U). Et ça. Je pense que c'est ça pour la journée d'aujourd'hui. Allez, bonne nuit.		Observations terrains - La nuit est tombée ; le groupe de quatre étudiants et ■ est rassemblé sous une petite bâche. - Les lampes frontales rouges créent une lumière tamisée ; l'espace est restreint, les corps sont proches. - Le vent traverse légèrement l'abri, obligeant chacun à parler doucement. ■ initie un moment de retour : il pose des questions, relance doucement, laisse parler les étudiants. - Les étudiants écoutent attentivement ; leurs regards se tournent régulièrement vers ■. - L'ambiance générale est calme, posée, sans agitation ; le groupe reste immobile et concentré.	Éléments de contexte à posteriori : - La journée a été plus courte et moins exigeante physiquement que les autres journées d'expédition. - Petit groupe : seuls quatre étudiants participent au retour, ce qui facilite des échanges plus personnels. ■ a l'habitude d'utiliser des retours réflexifs en fin de journée, souvent autour de l'expérience vécue. - L'absence de feu et la proximité physique créent une atmosphère plus intime que d'habitude. - Le groupe est fatigué mais disponible pour discuter, ce qui favorise l'émergence d'un ton calme et sincère. - Le contexte matériel (nuit, vent, bâche, lampes rouges) contribue à un environnement plus feutré et propice à la confidentialité.	E ■ se préoccupe de la qualité du lien qui se crée dans ce moment. A Il s'attend à ce que partager son vécu aide les étudiants à mieux comprendre. S Il s'appuie sur sa conception d'un retour plus informel et vrai. R Regards des étudiants tournés vers lui, ambiance calme, absence de feu évoquée comme un élément symbolique de proximité. U Moment de partage personnel et de proximité ; il ressent du bien-être. I Il constate que ce qu'il partage fait du sens pour les étudiants et renforce le lien.
Inducteurs émotionnels	La proximité avec les étudiants, le fait qu'ils le regardent, l'ambiance très feutrée, le fait que la discussion avance bien. Il sent que ce qu'il met en place fonctionne. (R+I+E).			
Émotions ressenties	■ ressent un mélange de calme et de disponibilité intérieure : un état légèrement positif, lié à l'impression que la discussion peut aller plus loin. (U)			
Interprétation cognitive	Il comprend que le format de retour qu'il propose permet aux étudiants de s'exprimer davantage, et qu'il peut ajuster la discussion pour laisser plus de place aux échanges. (I+A).			
Travail émotionnel	Il suit le cadre qu'il a mis en place, il se laisse aller, est très à l'écoute des étudiants. Il régule l'interaction en laissant circuler la parole. Son travail émotionnel consiste à maintenir cette ambiance en restant calme et accessible (E + A + U)			
Intentions du TÉ	Le TÉ permet ici de soutenir la disponibilité du groupe : en maintenant un ton posé, il crée un espace sécurisant qui facilite l'expression des étudiants et l'installation d'un climat de confiance (E + S)			
État affectif	+5			
Congruence verbatim/observations	Élevée : son ressenti calme et ouvert correspond aux comportements observés (posture posée, échanges fluides).			
Temps	Jour 1, 20h			

Ces catégories ne sont pas directement énoncées par les participants, mais elles résultent plutôt d'un travail de modélisation analytique réalisé par le chercheur. Cette modélisation s'appuie sur la reconstruction du signe hexadique afin d'orienter l'analyse, tout en restant constamment ancrée dans les données empiriques.

Afin d'assurer la rigueur et la robustesse de l'analyse, un processus de validation a été mis en place en collaboration avec la direction de recherche. Des allers-retours réguliers ont été réalisés tout au long du processus d'analyse, notamment lors de la reconstruction des signes hexadiques et de la

modélisation des catégories d'inducteurs émotionnels et de stratégies de travail émotionnel. Certaines unités de sens ont fait l'objet d'un contre-codage, permettant de comparer les interprétations et de discuter des divergences. Ces échanges ont contribué à affiner les catégories, à expliciter les critères de codage et à renforcer la cohérence de l'analyse. Ce processus itératif a ainsi permis de limiter les biais liés à l'interprétation du chercheur et d'assurer un ancrage rigoureux dans les données empiriques.

Concrètement, l'analyse procède par allers-retours continus entre les données (verbatim, ethnographie énaïve et estimation de l'état affectif) et le modèle analytique. Les composantes du signe hexadique servent de repères pour structurer l'interprétation (par exemple, le représentamen permet d'identifier les inducteurs émotionnels). Toutefois, ces éléments ne sont jamais inférés uniquement à partir du modèle : ils sont systématiquement vérifiés et étayés par les verbatims issus des récits d'expériences et par l'ethnographie énaïve.

Le tableau multivolet est construit précisément pour rendre visible ce processus analytique. Il présente, dans une même structure, les verbatims des participants, les notes ethnographiques et les éléments contextuels, qui constituent les données empiriques de départ. Ces éléments sont ensuite mis en relation avec les composantes du signe hexadique afin de reconstruire le cours d'expérience. À partir de cette reconstruction, le chercheur construit enfin une modélisation des différentes dimensions de l'expérience émotionnelle (inducteurs, émotions ressenties, interprétation cognitive, travail émotionnel et intentions).

Ainsi, l'analyse s'appuie sur la reconstruction du signe hexadique, qui permet de recomposer le cours d'expérience de l'acteur à partir des moments significatifs identifiés dans les récits. Cette première étape vise à rendre compte de l'activité telle que le participant exprime l'avoir vécue, en

accédant à la conscience préreflexive des enseignants. En complément, les données issues de la grille d'observation participante et du journal de terrain permettent d'éclairer le cours d'action, en documentant les contraintes et les effets de la situation sur l'activité, ainsi que les éléments du contexte difficilement accessibles à partir des seuls verbatims. Cette première analyse constitue un support pour une seconde étape centrée sur l'analyse émotionnelle, guidée par les composantes du cadre conceptuel. Elle permet d'examiner, au plus près des données, les liens entre les situations vécues, les émotions ressenties et les ajustements réalisés par les enseignants.

Dans les tableaux d'analyse, la colonne intitulée « éléments de contexte a posteriori » regroupe les informations issues de la grille d'observation et du journal de terrain, mobilisées pour compléter l'interprétation des moments analysés. Le terme « a posteriori » renvoie ici au fait que ces éléments ne sont pas directement issus du récit du participant, mais ajoutés par le chercheur lors de l'analyse afin de contextualiser l'expérience.

Enfin, les données issues de l'entretien semi-dirigé sont mobilisées de manière transversale dans l'analyse. Elles permettent d'éclairer le référentiel de l'acteur, en apportant des éléments sur son parcours, ses conceptions et ses repères professionnels, contribuant ainsi à enrichir l'interprétation des signes reconstruits.

À partir de l'ensemble des analyses émotionnelles, un travail de catégorisation est mené (étape 4). La catégorisation des inducteurs émotionnels repose sur l'élément de la situation qui apparaît comme central dans l'expérience vécue de l'enseignant au moment analysé (le représentamen). Cette catégorisation est réalisée à partir des verbatims, des composantes du signe hexadique ainsi que des éléments contextuels issus de l'ethnographie éactive. Concrètement, l'analyse cherche à identifier ce qui fait principalement sens pour l'acteur dans la situation. Dans plusieurs situations,

différents éléments demeurent étroitement imbriqués. La catégorisation vise alors à identifier l'élément apparaissant comme le plus structurant dans le cours d'expérience de l'enseignant. De la même manière, les stratégies de travail émotionnel sont catégorisées à partir des types de stratégies présentes dans les écrits scientifiques (travail en surface, travail en profondeur, expression authentique), tout en laissant émerger, de façon inductive, les formes plus spécifiques observées dans les données. La même démarche est également utilisée pour cibler les catégories d'intentions visées.

Bien que l'approche demeure fondamentalement qualitative, une quantification des données est mobilisée à des fins descriptives afin d'analyser de manière fine le travail émotionnel (Petiot, Visioli, Dugény, et al., 2023). Cette quantification porte sur les occurrences des éléments identifiés dans les unités de sens. Concrètement, pour chaque moment significatif, les verbatims sont analysés afin d'identifier les éléments qui font sens pour l'enseignant. Chaque élément identifié est comptabilisé comme une occurrence, même si plusieurs occurrences apparaissent au sein d'un même moment. Dans un second temps, ces occurrences sont regroupées en catégories issues du cadre conceptuel. Le nombre d'occurrences par catégorie permet ainsi de rendre compte de leur poids relatif dans le corpus. Par exemple, un même moment peut comporter plusieurs stratégies de travail émotionnel. Chacun de ces éléments est comptabilisé séparément. Ainsi, un moment peut donner lieu à plusieurs occurrences relevant de différentes catégories, ce qui permet de rendre compte de la complexité et de la richesse de l'expérience vécue. Cette quantification ne vise pas à produire une analyse statistique, mais à soutenir la description des régularités observées dans les données, en complément de l'analyse qualitative.

Les états affectifs sont utilisés pour appuyer l'analyse des moments significatifs. Pour chaque moment, une valeur issue de la grille est associée afin de situer le ressenti émotionnel de

l'enseignant dans la situation. Ces données permettent ensuite d'observer comment les états affectifs se répartissent entre les moments et entre les enseignants. Cette utilisation reste descriptive et vise à compléter l'analyse qualitative, sans chercher à produire une analyse statistique.

Une fois l'analyse intra-cas complétée pour chaque enseignant, une modélisation inter-cas est réalisée (étape 5) (Visioli et al., 2015a). Cette étape vise à identifier des convergences, des contrastes et des formes singulières d'adaptation liées à l'expérience, à la posture ou au contexte de l'expédition.

3.6 Considérations éthiques

Ce projet a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (CER-UQAC) le 21 mai 2025, sous le numéro de référence 2026-1922. Cette approbation confirme que le protocole respecte les normes encadrant la recherche avec des êtres humains, et qu'il demeure valide jusqu'au 21 mai 2026.

Dans une perspective de transparence et de rigueur, l'ensemble des documents d'encadrement éthique a été conçu spécifiquement pour ce projet. Ont notamment été produits : le Script de présentation du projet aux participants (à l'annexe C); le Formulaire d'information et de consentement remis à chaque participant (à l'annexe D); le Script d'autorisation à destination des organisations (à l'annexe E), qui expose les visées de la recherche, la posture du chercheur, les dates de présence sur le terrain ainsi que les modalités de collaboration souhaitées. Il permet d'obtenir une autorisation éclairée des responsables d'établissement; le Script d'information transmis aux parents d'élèves mineurs (à l'annexe F) présents durant l'expédition, précisant que leur enfant n'est pas impliqué dans la recherche, qu'aucune donnée ne sera recueillie à leur sujet, et que la présence du chercheur ne modifie en rien l'encadrement pédagogique; les Scripts de recrutement (aux

annexes G et H) (par courriel et sur les réseaux sociaux); ainsi que les Guides méthodologiques encadrant chaque outil de collecte: récit d'expérience (à l'annexe I), entretien semi-dirigé (à l'annexe B), grille d'estimation de l'état affectif (à l'annexe J), ethnographie énaïve (à l'annexe K).

Tous ces documents visent à encadrer clairement la participation et à limiter les biais liés à la présence du chercheur sur le terrain. Conformément aux principes éthiques, les participants peuvent se retirer à tout moment et demander la suppression de leurs données. Les données sont anonymisées, conservées de manière sécurisée et uniquement accessibles au chercheur principal et aux directions de recherche. Aucune information permettant d'identifier les personnes ou les milieux n'a été diffusée. La posture immersive, sans rôle éducatif, a été présentée dès le départ, aux participants, dans une démarche de transparence et de respect du terrain.

CHAPITRE 4

Résultats

Ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse qualitative des données recueillies selon le protocole méthodologique présenté au chapitre précédent. Il s'inscrit directement dans la question de recherche suivante: comment se caractérise le travail émotionnel des enseignants en contexte d'expédition éducative?

Les résultats sont présentés en lien direct avec les objectifs spécifiques de la recherche, soit: 1) identifier, à partir de l'expérience vécue des enseignants, les principaux inducteurs émotionnels qui émergent au cours de leur activité en contexte d'expédition éducative et 2) documenter, du point de vue des enseignants, le travail émotionnel mobilisé dans le cours de leur activité en expédition éducative, en portant une attention particulière aux stratégies, aux formes et aux intentions qui y sont associées.

Dans cette perspective, le chapitre porte d'abord sur l'identification et la caractérisation des inducteurs émotionnels rencontrés en contexte d'expédition éducative. Dans un second temps, il s'intéresse aux stratégies et aux formes de travail émotionnel mobilisées par les enseignants, ainsi qu'aux intentions qui leur sont associées, afin de mieux caractériser le travail émotionnel dans ce contexte précis d'enseignement.

Dans chacune des sections de résultats, les données sont présentées à partir des catégories d'analyse qui ont émergé de la reconstitution du signe hexadique et de l'analyse émotionnelle comme mentionné au dernier chapitre. Ces catégories regroupent des éléments qui font sens pour les enseignants à différents moments de l'expédition.

Afin d'assurer un repérage précis des données empiriques tout en allégeant la lecture, les extraits et analyses sont accompagnés d'un système de référence entre parenthèses. La mention P1 ou P2 renvoie au participant concerné, tandis que J1, J2, J3 ou J4 renvoie au jour de l'expédition. Selon le cas, ces références permettent d'identifier la nature de la donnée mobilisée. Les extraits issus des récits d'expérience sont indiqués comme verbatim (V). Les éléments provenant de la reconstitution du signe hexadique sont référés à partir des composantes du signe hexadique, soit l'unité significative élémentaire (U), l'engagement (E), le représentamen (R), l'actualité potentielle (A), le référentiel (S) et l'interprétant (I). Les résultats issus de l'analyse émotionnelle sont quant à eux identifiés à partir des composantes suivantes : les inducteurs émotionnels (Ind.), les émotions ou sentiments ressentis (Ém.), l'interprétation cognitive de la situation (IC), le travail émotionnel mobilisé (TÉ) et les intentions visées du travail émotionnel (Int.). L'analyse émotionnelle repose sur la reconstitution du signe hexadique, elle-même réalisée à partir des verbatims des récits d'expérience. Les notes du carnet ethnographique (CE) sont pour leur part mobilisées comme données complémentaires lorsque nécessaire.

4.1 Inducteurs émotionnels

La reconstitution du signe hexadique, notamment du représentamen, nous a permis d'identifier ce qui, dans la situation, fait signe pour les enseignants. L'analyse inductive de l'ensemble des représentamens nous a permis de dégager sept catégories d'inducteurs émotionnels chez les acteurs : le milieu naturel, les activités de plein air, l'état physiologique, les élèves, les collègues, l'organisation logistique et la posture professionnelle. Comme le montre la figure 7, leurs

occurrences se distribuent de la manière suivante chez le participant 1 (P1) et le participant 2 (P2).

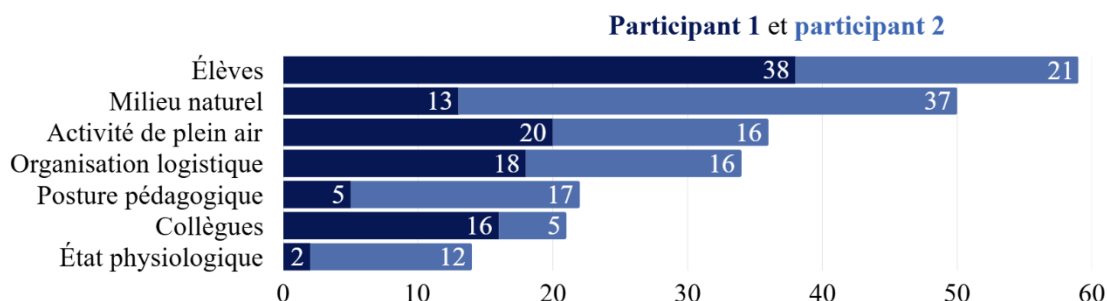


Figure 7 - Inducteurs émotionnels des participants 1 et 2 en expédition

4.1.1 Le milieu naturel

Le *Milieu naturel*, comme inducteur émotionnel, renvoie aux caractéristiques physiques et environnementales du territoire d'expédition, incluant notamment les conditions météorologiques. L'analyse des données met en évidence que cette catégorie d'inducteurs est majoritairement associée à des réponses émotionnelles positives chez les enseignants participants.

Pour le participant 2, le milieu naturel constitue l'un des inducteurs émotionnels les plus présents : parmi les 17 moments recensés, la grande majorité correspond à des états affectifs positifs, avec dix occurrences associées à un score de +3, trois de +2 et deux de +4, tandis qu'un moment est lié à un score de -1 et un autre passant de -1 à +3. Ces résultats indiquent que, pour ce participant, le milieu naturel agit avant tout comme une source positive d'émotions, favorisant le « bien-être » et « une forme d'émerveillement » (P2, J3, Ém.).

Cette situation s'illustre bien dans ce récit d'expérience : « Sur ma gauche, j'observe une succession de petites falaises, de couleur très pâle, presque blanche. Je trouve que l'endroit où on est, est

paisible. On dirait que la forêt est douce. Je me sens super bien. En plus, il fait beau. Il vente un peu, mais ce n'est pas grave. Je me sens super bien à ce moment-là... » (P2, J3, V). La reconstitution de l'engagement et de l'unité significative élémentaire, met en évidence, « un bien-être très fort, un émerveillement esthétique, un plaisir intense, teinté d'émerveillement contemplatif » dans l'analyse émotionnelle (P2, J3, Ém.).

Pour le participant 1, le milieu naturel apparaît moins fréquemment comme inducteur émotionnel. Néanmoins, les huit moments recensés sont majoritairement associés à des expériences émotionnelles positives : cinq présentent un score émotionnel de +2, un moment un score de +3 et un moment un score de +1. Un seul moment se distingue par une valence négative (-4).

Le participant 2, comme mentionné lors de son entretien semi-dirigé, possède une grande expérience comme guide d'expédition, soit près de vingt ans. Cette expérience sur le terrain s'est également manifestée dans les notes d'observation participante. Par exemple, lors d'un moment où le groupe cherchait de l'eau sans parvenir à en trouver, le participant a réussi, en lisant le terrain, à « trouver une coulée et une source d'eau pour le groupe » (P2, J1, CE). Cet exemple, parmi d'autres observations consignées durant l'expédition, témoigne de son aisance à se repérer et à interpréter le territoire. Cette aisance apparaît également dans ses propos lorsqu'il décrit les conditions environnementales rencontrées : « C'est drôle parce que c'est un moment à la fois un peu inconfortable, il y a du vent, il fait froid, mais ces éléments-là ne me dérangent pas » (P2, J3, V). Cette expérience pourrait également expliquer le ressenti largement positif du participant face à cet inducteur comme il l'a été rapporté dans l'estimation de son état affectif.

En somme, les résultats montrent que le milieu naturel agit principalement comme un inducteur émotionnel positif chez les enseignants, et particulièrement chez le participant 2. Les observations

de terrain et les verbatims suggèrent que son expérience prolongée en expédition et son aisance dans la lecture du territoire contribuent à moduler la manière dont les conditions environnementales sont vécues émotionnellement.

4.1.2 Les élèves

La catégorie *Élèves* regroupe les inducteurs émotionnels liés aux élèves, incluant les attitudes, réactions, besoins et interactions avec l'enseignant. Dans les données recueillies, ces inducteurs apparaissent à 38 reprises chez le participant 1 et à 21 reprises chez le participant 2. Chez les deux participants, les inducteurs liés aux élèves se caractérisent par une grande variabilité des états affectifs associés. Pour le participant 1, l'estimation affective liée aux moments où ces inducteurs apparaissent s'étend de -5 à +5, tandis que pour le participant 2, elle varie de -5 à +4.

Lorsque l'on s'attarde plus spécifiquement aux moments associés à des réponses émotionnelles négatives, certains éléments descriptifs peuvent être relevés. Pour le participant 2, seules trois situations sont associées à des émotions négatives. Dans deux de ces situations, les élèves sont présents comme inducteur émotionnel, mais ces moments sont systématiquement marqués par le croisement de plusieurs inducteurs. Par exemple, pour le participant 2, au jour 2 de l'expédition, le groupe de 6 étudiants se retrouvent au sommet d'une montagne et doit décider de la prochaine étape. Les discussions sont longues et l'enseignant n'arrive pas à faire évoluer les choses, son état affectif est de -4 :

« Ce que je vois, c'est que le groupe a de la misère à prendre une décision, puis je n'arrive pas à trouver la manière de faire évoluer cette discussion-là. Donc. Encore là, je suis... Ce n'est pas agréable. Je me questionne. J'aurais tellement envie de prendre la décision de moi-même, juste pour que ça soit simple » (P2, J2, V).

Cet épisode illustre que la présence des élèves comme inducteur émotionnel s'inscrit ici dans une situation plus large où plusieurs éléments de la situation pédagogique sont impliqués. Dans ce cas précis, les catégories *Organisation logistique* et *Posture professionnelle*² sont également mobilisées dans l'analyse. Une situation similaire est observée chez le participant 1. Deux situations impliquant les élèves sont associées à des ressentis émotionnels très négatifs (-4 et -5). Dans ces cas également, les moments analysés ne renvoient pas uniquement aux interactions avec les élèves, mais s'inscrivent dans des configurations où plusieurs dimensions de la situation pédagogique sont simultanément présentes.

Un autre événement, survenu en contexte de fin de journée, implique des élèves dont les comportements sont perçus comme problématiques au regard des attentes éducatives de l'enseignant et apporte un éclairage sur cette catégorie d'inducteur. Le participant 1 décrit la situation de la manière suivante :

Et ça crie énormément. Il est alentour de 22h donc ça chante, ça hurle, ça crie. Je suis à peu près à 800 mètres des élèves puis je les entends comme si je suis à côté d'eux. Ils savent très bien qu'il y a certains élèves qui veulent dormir mais... Alors. Je laisse aller un peu. Je me dis, bon, soit que les élèves entre eux vont gérer ce qui serait souhaitable (P1, J2, V).

À ce moment, son état affectif passe de +1 à -5. Dans un premier temps, l'enseignant choisit de ne pas intervenir immédiatement et laisse la possibilité au groupe de s'autoréguler. Comme il l'explique, il s'attend à ce que les élèves ou les accompagnateurs présents avec eux prennent en charge la situation : « Je me dis, bon, soit que les élèves entre eux vont gérer ce qui serait souhaitable dans

² Il s'agit de catégories d'inducteurs qui seront abordées prochainement.

un groupe de leadership en secondaire 5 » (P1, J2, V). Toutefois, la situation se prolonge et le bruit persiste, ce qui contribue progressivement à faire émerger une réaction émotionnelle chez l'enseignant.

Au moment où il réalise que les accompagnateurs mandatés pour veiller avec les élèves ne sont pas intervenus, il rapporte ressentir une émotion de déception : « Je me rends compte que finalement, les deux accompagnateurs que j'avais mandatés pour être avec eux, il n'y a pas d'intervention [...] donc là, je me lève avec toute cette émotion-là de déception envers mes accompagnateurs » (P1, J2, V). Cette déception est également liée à la situation des élèves qui tentent de se reposer : « Moi je pense à l'élève qui a une commotion, aux deux autres qui sont malades, qui ne filent pas, qui essaient de dormir, oublie ça là, ils ne se reposent pas eux autres » (P1, J2, V). L'enseignant décrit ainsi une accumulation d'éléments qui intensifient progressivement la charge émotionnelle associée à la situation : « J'arrive avec tout ce build-up là » (P1, J2, V).

C'est dans ce contexte que l'enseignant réalise finalement une intervention qu'il qualifie lui-même d'une « intervention musclée », événement auquel nous ferons référence à plusieurs reprises dans la suite des résultats.

Ainsi, les données montrent que les élèves constituent un inducteur émotionnel fréquent chez les deux participants. Les états affectifs qui y sont associés se caractérisent par une grande variabilité, allant de ressentis très positifs à des émotions fortement négatives. Les épisodes marqués négativement demeurent toutefois peu nombreux et apparaissent le plus souvent dans des situations où plusieurs inducteurs se croisent. Les données suggèrent également que ces émotions émergent lorsque certaines attentes ne sont pas rencontrées : la capacité du groupe à s'autoréguler, à avancer ou respecter les besoins des autres élèves.

4.1.3 Activités de plein air

La catégorie *Activités de plein air* regroupe les inducteurs émotionnels liés à la pratique concrète des activités réalisées en contexte d'expédition. Elle renvoie plus précisément aux situations où l'expérience vécue par les enseignants est directement associée à l'action en plein air elle-même, qu'il s'agisse d'avancer dans le territoire, de réaliser les tâches nécessaires à la vie d'expédition ou de faire face aux exigences techniques propres à la pratique.

Dans l'ensemble du corpus, les inducteurs liés aux activités de plein air apparaissent à 16 reprises chez le participant 2 et à 20 reprises chez le participant 1. L'analyse permet de distinguer trois sous-catégories principales : la progression dans le territoire, les tâches de vie en expédition et les exigences techniques de la pratique. La progression dans le territoire constitue la sous-catégorie la plus fréquente (17 occurrences), suivie des tâches de vie en expédition (11 occurrences) et des exigences techniques de la pratique (8 occurrences).

4.1.3.1 Progression dans le territoire

La première sous-catégorie concerne les moments où l'expérience émotionnelle est associée au fait d'avancer dans le territoire. Elle renvoie à la dynamique de déplacement propre à l'expédition, comme la montée, la descente, la marche, la progression en bush³ ou les transitions entre différents types de terrain. Cette sous-catégorie apparaît 9 fois chez le participant 2 et 8 fois chez le participant 1.

³ Il s'agit d'une progression en randonnée hors-piste dans de la végétation dense. Aucun sentier n'est également présent.

Chez le participant 2, qui réalise une expédition en randonnée pédestre, plusieurs moments illustrent cette relation entre progression et expérience émotionnelle. Par exemple, lors d'une séquence de marche, il décrit un état de bien-être, une émotion positive, associé au rythme de la progression : « On progresse, puis il y a comme un aspect méditatif à la marche qui embarque, qui est super plaisant. [...] Je marche puis je suis presque un arbre parmi tant d'autres. [...] Je marche puis je me sens bien » (P2, J2, V). Dans un extrait complémentaire, la qualité du terrain contribue également à cette expérience positive : « Le bush, c'est chouette. [...] végétation douce, arbres morts qui se contournent facilement, densité variée mais praticable. [...] ça passe bien, je me sens bien » (P2, J2, V).

Chez le participant 1, la progression dans l'activité peut également être associée à une expérience émotionnelle positive, notamment lorsque la dynamique de déplacement du groupe est fluide : « La capacité du groupe à rester ensemble [...] et la fluidité de la marche déclenchent des émotions positives fortes » (P1, J1, Ind.). Dans d'autres situations, la progression peut également devenir une source de tension lorsque des difficultés apparaissent dans l'action elle-même, par exemple lorsque le déplacement du groupe ralentit ou que certaines équipes éprouvent des difficultés à maintenir leur trajectoire en canot (P1, J1, V).

4.1.3.2 Tâches de vie en expédition

La deuxième sous-catégorie regroupe les situations liées aux tâches nécessaires à l'organisation de la vie quotidienne en expédition, telles que l'installation et le démontage du campement, la gestion du matériel ou certaines responsabilités liées au fonctionnement du groupe. Cette sous-catégorie apparaît 4 fois chez le participant 2 et 7 fois chez le participant 1.

Chez le participant 1, plusieurs moments associés à l'installation du camp et à l'organisation de la soirée sont décrits comme contribuant à une tonalité émotionnelle positive : « Le calme du groupe, l'installation du camp, l'autorisation particulière de faire un feu [...] déclenchent une sensation de détente et de réussite » (P1, J1, Ind.). Justement, certaines situations liées à la gestion collective de la vie en expédition, comme la tournée des tentes ou l'organisation du départ, contribuent à structurer l'expérience émotionnelle de l'enseignant.

Un exemple significatif est observé chez le participant 2 lors d'un moment de retour en fin de journée, alors que le groupe est rassemblé sous une bâche pour souper et discuter. L'enseignant décrit la situation de la manière suivante :

On est assis en dessous d'une bâche, il y a le vent qu'on entend. [...] Puis tranquillement, j'ai vraiment l'impression qu'on rentre dans des choses qui sont plus personnelles, [...] il y a de la proximité. Il n'y a pas de feu, mais c'est comme s'il y avait un feu (P2, J1, V).

Ces situations montrent que les tâches de vie en expédition ne constituent pas seulement des contraintes organisationnelles, mais participent également à structurer l'expérience vécue sur le plan affectif par les enseignants dans le déroulement de l'expédition.

4.1.3.3 Exigences techniques de la pratique

La troisième sous-catégorie concerne les situations où l'expérience émotionnelle est associée aux exigences techniques propres à la pratique de l'activité. Elle apparaît 5 fois chez le participant 1 et 3 fois chez le participant 2. Chez le participant 1, qui encadre une expédition en canot, plusieurs moments illustrent cette dimension technique. Par exemple, les difficultés rencontrées par

certaines équipes pour maintenir leur trajectoire peuvent générer une réaction émotionnelle chez l'enseignant : « Les difficultés répétées du trio, la dérive hors axe [...] déclenchent de l'impatience » (P1, J1, V). De manière similaire, les situations impliquant des ajustements techniques ou des incidents mineurs sur l'eau peuvent également mobiliser l'attention et les émotions de l'enseignant.

Chez le participant 2, certaines situations liées à la progression hors sentier ou au choix de trajectoire dans le territoire relèvent également de ces exigences techniques, par exemple lorsqu'un changement de direction ou un passage difficile exige un ajustement dans la manière de progresser (P2, J3, V).

Dans l'ensemble, l'analyse montre que les inducteurs liés aux activités de plein air sont fortement imbriqués avec ceux du milieu naturel, puisque la pratique d'une activité en plein air s'inscrit nécessairement dans un environnement donné. Les émotions associées à ces situations semblent toutefois moins liées à l'activité physique elle-même qu'aux modalités concrètes de l'action dans le territoire, qu'il s'agisse de progresser, d'accomplir les tâches de la vie d'expédition ou de faire face aux exigences techniques de la pratique.

Ainsi, si les activités de plein air constituent un inducteur émotionnel relativement fréquent dans les situations analysées, leur influence sur l'expérience émotionnelle apparaît généralement modérée et contextuelle, sauf dans certaines situations où la pratique elle-même devient centrale dans l'expérience vécue par les enseignants.

4.1.4 L'organisation logistique

La catégorie *Organisation logistique* comprend les aspects organisationnels et logistiques de l'expédition, incluant notamment la gestion du temps, l'équipement, le transport, la coordination

des acteurs et la prise en charge des imprévus. Elle concerne l'ensemble des tâches nécessaires au bon déroulement de l'expédition, qui incombent généralement à l'enseignant. Les résultats indiquent que les inducteurs liés à l'organisation logistique sont régulièrement présents (18 occurrences chez le participant 1 et 16 chez le participant 2). Les états affectifs associés à ces moments présentent une amplitude importante, allant de -5 à +5 chez le participant 1 et de +5 à -4 chez le participant 2, avec dans ce dernier cas un moment contrasté variant de -4 à +4. Malgré cette étendue, les moments liés à l'organisation logistique sont le plus souvent associés à des états affectifs modérément positifs, en particulier chez le participant 1, pour qui sept des douze moments correspondent à un score de +2, et chez le participant 2, pour qui cinq moments correspondent à un score de +3 et trois à un score de +2.

Chez le participant 2, certaines situations logistiques sont associées à une légère fébrilité, en particulier lorsque celui-ci est confronté à des responsabilités nouvelles ou attribuées tardivement. Le verbatim suivant illustre un épisode de retour d'équipement : « Mon état affectif reste le même, mais une petite fébrilité s'ajoute, parce que c'est la première fois que je dois gérer cet aspect-là. [...] J'ai de la difficulté à savoir exactement quoi faire. » (P2, J4, V). Dans cette situation, l'inducteur émotionnel correspond à l'attribution tardive d'une responsabilité logistique (la gestion du retour d'équipement) dans un contexte où le participant estime ne pas disposer de repères procéduraux clairs. La nouveauté de la tâche et l'incertitude quant à la manière de procéder constituent les éléments centraux de la situation qui font signe pour l'acteur. Malgré cette incertitude, l'état affectif demeure globalement positif (+2), la fébrilité venant seulement nuancer cet état.

Chez le participant 1, les inducteurs logistiques apparaissent notamment dans des situations impliquant la gestion d'imprévus ou la coordination des activités du groupe. Un exemple se produit lors d'un incident survenu en fin de randonnée, alors qu'un élève se coupe sérieusement à la main.

L'élève saigne abondamment et le participant 1 se trouve à une certaine distance du lieu de l'incident, comme l'indiquent les observations participantes. La situation est alors gérée principalement par communication radio, tandis que la prise en charge directe est assurée par des accompagnateurs sur place, dont l'un possède une formation de premier intervenant en région isolée. Les observations de terrain rapportent notamment que « un accompagnateur prend en charge les premiers soins sur place », tandis que le participant 1, « pressé par le temps (locateur de canots qui attend), poursuit la descente avec le reste du groupe » (P1, J1, CE). Cette organisation permet au participant 1 de se concentrer sur la logistique de la suite de la journée, ce qu'il exprime positivement : « Très heureux d'avoir ces accompagnateurs compétents et professionnels. Ça me met toujours en confiance. » (P1, J1, V). L'analyse émotionnelle associée à ce moment met en évidence « de la confiance et de la gratitude envers son équipe » (P1, J1, Ém.).

À l'inverse, comme observé chez le participant 2 dans la situation de retour d'équipement, des tâches logistiques pourtant moins critiques peuvent être associées à une forte réaction émotionnelle lorsque l'enseignant se trouve dans une situation d'incertitude ou de nouveauté. Ces résultats montrent que l'impact émotionnel des situations logistiques semble moins dépendre de leur gravité objective que du degré de familiarité de l'acteur avec la tâche à accomplir.

Ainsi, l'organisation logistique apparaît comme un inducteur émotionnel fréquent dans l'expérience des enseignants en expédition éducative, mais généralement associé à des émotions positive d'intensité modérée. Les variations observées semblent davantage liées à la perception de maîtrise ou d'incertitude face à la tâche logistique qu'à la nature objective de la situation rencontrée.

4.1.5 Posture professionnelle

La catégorie *Posture professionnelle* fait référence aux inducteurs émotionnels liés à la manière dont l'enseignant se positionne dans son rôle au fil de l'expédition. Elle englobe les situations de tensions ou d'ajustements entre différentes dimensions de son identité : son rôle d'enseignant, sa personne, ses valeurs, ainsi que ses responsabilités pédagogiques et relationnelles.

Les inducteurs émotionnels liés à la posture professionnelle apparaissent à des fréquences différentes chez les deux participants. Chez le participant 2, 17 occurrences apparaissent, alors que chez le participant 1, seulement 5. Ces occurrences renvoient à des situations où l'enseignant se questionne explicitement sur sa manière d'intervenir, de se retenir d'intervenir, ou encore sur la cohérence entre ses intentions, ses principes et ses actions en contexte d'expédition.

Chez le participant 1, ces inducteurs apparaissent de manière ponctuelle et circonscrite. Ils sont absents des deux premières journées d'expédition et émergent principalement à partir du jour 3, dans le prolongement d'un événement survenu la veille impliquant le groupe et les collègues : les élèves faisaient du bruit lorsqu'il était tard et les collègues ne sont pas intervenus⁴. Dans ces moments, la posture professionnelle devient un objet de réflexion explicité par l'enseignant, alors qu'elle ne faisait pas signe émotionnellement jusque-là.

Cette mise en question est visible dans la recomposition du signe hexadique du jour 3. Au niveau de l'engagement (E), le participant 1 « se préoccupe de bien lancer la dernière journée après les difficultés de la veille et d'assumer son rôle d'encadrement sans porter seul la charge » (P1, J3, E). L'état affectif observé oscille alors entre une légère tension et un apaisement progressif (état

⁴ Il s'agit ici de « l'intervention musclée » mentionnée plus tôt.

affectif : de -1 à +2). Le participant 1 engage d'abord une discussion en duo avec l'accompagnateur le plus expérimenté, puis une rencontre plus formelle avec l'ensemble des accompagnateurs. Dans son récit d'expérience, il souligne l'importance de ce retour collectif : « Ça me fait du bien [...] C'est important de le faire » (P1, J3, V). Les observations participantes confirment que l'accompagnateur expérimenté prend l'initiative d'aller à sa rencontre et que cet échange contribue à un apaisement rapide et visible de son état émotionnel. Également, les observations en lien avec cette rencontre expliquent ceci : « Le participant demande à ses collègues s'il a fait une erreur au niveau de la communication, s'il s'est mal fait comprendre : il partage qu'il doute de lui-même par rapport à ce qu'il s'est passé la veille. » (P1, J3, CE). Ces extraits nous montrent que la posture professionnelle de l'enseignant, surtout sa remise en question dans la situation, agit comme un inducteur émotionnel à cet instant.

Pour ce qui est du participant 2, les inducteurs liés à la posture professionnelle sont présents dans une diversité de situations, tant lors de moments vécus comme inconfortables que lors de moments fortement positifs. Ces inducteurs apparaissent dès le début de l'expédition et se manifestent à plusieurs reprises dans les récits d'expérience et les analyses émotionnelles.

Un premier exemple est observé au jour 2, lors d'une discussion collective prolongée où le groupe peine à prendre une décision. Le participant 2 décrit explicitement son inconfort : « je suis comme un peu désabusé [...] je n'arrive pas à trouver la manière de faire évoluer cette discussion-là » (P2, J2, V). Il exprime une forte envie de trancher lui-même pour faire avancer le groupe, tout en se retenant volontairement, en s'appuyant sur ses principes pédagogiques selon lesquels il faut « laisser les étudiants découvrir par eux-mêmes » (P2, J2, S). Cette posture qu'il adopte le force donc à contenir sa frustration, à temporiser et à maintenir une posture calme, malgré un état affectif négatif marqué (état affectif : -4).

À d'autres moments, cette même posture professionnelle est associée à des émotions très positives. Lors d'un retour réflexif en fin de journée, sous la bâche⁵, le participant 2 modifie volontairement le format de l'échange en souhaitant que « cette forme plus ouverte aide le groupe à réfléchir à leur journée et mène vers un échange plus signifiant » (jour 1, reconstitution de l'actualité potentielle (A)). Il décrit alors un sentiment de justesse et de proximité : « j'ai vraiment l'impression de toucher quelque chose », « ça fait du sens pour eux » (participant 2, jour 1, verbatim du récit d'expérience). Les observations confirment une ambiance calme, une attention soutenue des étudiants et une posture posée de l'enseignant. L'état affectif est alors fortement positif (état affectif : +5).

Ainsi, les données démontrent que les inducteurs liés à la posture professionnelle se manifestent de manière plus fréquente et plus diversifiée chez le participant 2 que chez le participant 1. Chez le participant 1, ils apparaissent principalement dans un moment de remise en question ponctuelle, alors que chez le participant 2, ils traversent des situations variées, allant de l'inconfort à la satisfaction marquée.

4.1.6 Collègues

La catégorie *Collègues* renvoie aux inducteurs émotionnels liés aux autres intervenants impliqués dans l'encadrement de l'expédition : enseignants, intervenants psychosociaux, accompagnateurs ou aide logistique. Les inducteurs émotionnels liés aux collègues apparaissent à des fréquences différentes chez les deux participants. Chez le participant 1, ils sont présents dans une proportion importante des moments significatifs, ce qui s'explique par une configuration d'expédition coenseignée où l'action pédagogique est partagée au jour le jour. À l'inverse, chez le participant 2,

⁵ La bâche est un élément de matériel essentiel au groupe. Il s'agit d'une grande toile imperméable qui permet d'abriter l'ensemble du groupe, se protégeant du vent et de la pluie. C'est généralement le lieu où les gens se rassemblent pour prendre les repas et passer le temps au camp.

les collègues occupent une place plus périphérique dans l'expérience, les interactions étant plus ponctuelles et davantage liées à la coordination.

Chez le participant 1, les situations impliquant les collègues (16 occurrences) sont associées à une amplitude émotionnelle très large, allant de -5 à +5. La majorité de ces moments correspondent toutefois à des états affectifs modérément positifs (quatre moments à +2), auxquels s'ajoutent quelques situations plus fortement positives (+3 et +5), mais aussi plusieurs épisodes négatifs (-1, -4 et -5). Au début de l'expédition, la présence de l'équipe agit comme un soutien affectif. Au jour 1, lors du départ, il souligne que « les accompagnateurs sont tous avec moi, tout se passe bien » et exprime qu'il est « très content de les voir » (P1, J1, V). Dans la recomposition du signe hexadique associée à ce moment, l'état affectif est positif (+3), soutenu par des éléments de contexte perçus comme maîtrisés : « météo favorable, arrivée presque complète des élèves, résolution rapide d'un problème d'espace dans l'autobus » (P1, J1, R).

À l'inverse, les collègues deviennent un inducteur émotionnel fortement négatif lorsque le participant 1 interprète « que ses consignes aux accompagnateurs ont probablement été mal comprises ou insuffisamment claires » (P1, J2, IC). À 23h, lors du jour 2, il décrit devoir « faire une intervention un peu plus musclée » une posture qui « ne [lui] plaît pas » mais qu'il juge nécessaire « par respect pour les élèves qui veulent dormir » (P1, J2, V). Il précise avoir demandé plus tôt à deux accompagnateurs de « veiller avec le groupe », afin d'éviter que la situation ne dégénère, et interprète leur non-intervention comme un malentendu ou un désalignement quant au rôle attendu. L'état affectif associé à ce moment est très négatif (-5).

Dans un autre exemple, ce même soir, le participant 1 verbalise explicitement un sentiment de déception envers ses accompagnateurs plus expérimentés⁶: « eux n'étaient absolument pas là [...] complètement absents dans leur tente à dormir pendant que tout ça se passait » (P1, J1, V). L'analyse des *Émotions ressenties* montre une complexité des sentiments qu'il vit: « de la déception, du questionnement, et aussi une forme de tristesse mêlée à de l'auto-critique » (P1, J1, Ém.).

Ainsi, chez le participant 1, les collègues agissent comme inducteurs émotionnels principalement lorsque se joue la question du relais éducatif, de la clarté des rôles et du partage effectif de l'autorité.

Chez le participant 2, les interactions avec les collègues sont moins nombreuses (5 occurrences) et s'accompagnent uniquement d'états affectifs positifs d'intensité modérée, variant entre +2 et +3. Les inducteurs émotionnels associés renvoient moins à l'encadrement direct des élèves qu'à des situations de cohabitation professionnelle ou de coordination intergroupes. Un premier exemple est observé lors du transport vers le terrain de l'expédition. Assis à côté d'un collègue qu'il connaît peu, il décrit un effort relationnel marqué : « j'ai fucking rien à lui dire », « je me force un peu », « je fais semblant un petit peu d'avoir de l'intérêt » (P2, J1, V). Il évoque également qu'il préférerait être avec les étudiants qui semblent rire en arrière et passer un bon moment. L'analyse émotionnelle révèle de « l'ennui, un léger déplaisir et un inconfort social » (P2, J1, Ém.) chez le participant.

Un second moment met en jeu la coordination entre deux sous-groupes lors de la montée. Le participant 2 découvre que l'autre groupe a décidé de rebrousser chemin sans en avoir discuté avec

⁶ Il s'agit là de collègues enseignants qui accompagnent l'expédition et qui ont une dizaine d'années d'expérience dans ce programme d'expédition.

lui, car il ne trouvait pas d'eau⁷. Cet événement aura un impact capital sur la suite de l'expédition. Il se questionne par rapport à son collègue à savoir pourquoi il a laissé son groupe se diriger vers cette décision : « comment ça se fait que t'as laissé le groupe chirer⁸ de même... qu'il y a une décision qui semble ferme et prise ? Fait que j'étais comme, what the fuck, man » (P2, J1, V). Il exprime ne pas trouver quoi dire pour influencer la décision et finit par laisser aller la situation, tout en conservant un « feeling bizarre » (P2, J1, V) et désagréable. Dans ce cas précis, ce changement émotionnel négatif (passant de +4 à -4) arrive de manière assez soudaine et est le résultat de trois catégories d'inducteurs : l'activité de plein air, l'organisation logistique et les collègues. La situation évolua de la manière suivante :

J'ai pas eu besoin de m'affirmer, j'ai pas eu besoin de caller la shot, [...]. On dirait que j'ai plus suivi un peu mon groupe avec la décision qu'il prend, ils sont sûrs de leur choix, à eux, de continuer à monter la montagne [...]. Mais je reste quand même avec un feeling bizarre [...], c'est pas plaisant. C'est comme, ok : tout est en train de changer de bord rapidement pour pas grand chose, pour une situation finalement qui peut se régler. (P2, J1, V).

Ce moment illustre comment les collègues peuvent constituer un inducteur émotionnel particulièrement saillant lorsque les décisions pédagogiques et logistiques ne sont pas partagées ou discutées collectivement. Dans cette situation, le malaise exprimé par le participant 2 ne semble pas

⁷ Cet événement de la *rencontre des deux groupes* reviendra à plusieurs reprises dans les résultats et sera nommé ainsi.

⁸ Au sens de dérailler, laisser les choses mal aller.

uniquement lié au changement de plan lui-même, mais plutôt à la manière dont cette décision a émergé au sein de l'autre sous-groupe, sans concertation préalable.

En général, les collègues constituent un inducteur émotionnel dont la présence dans l'expérience vécue des enseignants varie selon la configuration pédagogique de l'expédition. Chez le participant 1, fortement engagé dans un dispositif coenseigné, ils occupent une place importante et sont associés à des états affectifs très contrastés, selon que l'encadrement est perçu comme aligné ou défaillant. Chez le participant 2, les collègues apparaissent plus rarement comme inducteur émotionnel (5 occurrences), la majorité de l'expédition étant vécue seul avec les étudiants ; ils interviennent surtout lors de moments ponctuels de coordination ou de brefs croisements entre sous-groupes.

4.1.7 L'état physiologique

La catégorie *État physiologique* renvoie aux inducteurs émotionnels liés aux sensations corporelles rapportées par les participants, telles que la fatigue, la chaleur, le froid, la faim ou, à l'inverse, un sentiment de bien-être physique. Il s'agit de la catégorie présentant le plus faible nombre d'occurrences parmi l'ensemble des inducteurs émotionnels identifiés.

Chez le participant 1, les inducteurs liés à l'état physiologique apparaissent de manière très marginale, avec seulement deux occurrences. Ces inducteurs occupent une place mineure dans l'expérience émotionnelle relatée et ne semblent pas constituer des sources centrales de variation affective. Ils renvoient principalement à des sensations corporelles ponctuelles, vécues de manière positive ou neutre : « Très bien dormi, je me sens bien » (P1, J3, V) avec un état affectif de +2.

Chez le participant 2, les inducteurs liés à l'état physiologique apparaissent plus fréquemment, bien qu'ils demeurent, eux aussi, minoritaires dans l'ensemble des données. Ils représentent douze occurrences. Ces inducteurs sont principalement liés aux conditions environnementales (chaleur, froid, vent), à l'effort physique et, dans un cas précis, à la sensation de faim.

Lors de deux séquences de montée, le participant 2 mentionne explicitement la chaleur et l'effort physique comme étant significatif pour lui. Toutefois, ces sensations ne sont pas associées à un déplaisir marqué : « Il fait chaud. Il fait vraiment super chaud, mais, tsé, le souffle, tsé, mon souffle, ça va bien. On monte tranquillement et tout ça. » (P2, J1, V). L'état affectif associé à ce moment est de +4.

Un moment plus inconfortable est rapporté lors d'une attente prolongée avant le dîner. Le participant 2 décrit l'apparition progressive d'une sensation de faim alors qu'il approche du sommet : « je commence à avoir faim [...] puis je sens que mon énergie va diminuer quand même » (P2, J2, V). Dans la reconstruction du signe, ces sensations corporelles apparaissent au niveau du représentamen (faim persistante, impression de baisse d'énergie). Le participant poursuit néanmoins la progression lorsque la personne qui mène le groupe décide de continuer : « la personne qui est en leadership prend la décision de continuer. Fait que c'est correct » (P2, J2, V). L'état affectif associé à ce moment correspond à un léger déplaisir (-1), lié à l'inconfort physique créé par la faim. Le participant précise toutefois que cette sensation demeure modérée : « ce n'est pas agréable, mais ce n'est pas non plus du gros gros désagréable » (P2, J2, V), ce qui indique que la faim est perçue comme une gêne déplaisante, mais tolérable dans la situation.

D'autres moments mettent en évidence le lien entre sensations corporelles potentiellement inconfortables et une expérience émotionnelle positive. Par exemple, lors d'une attente en soirée,

alors qu'il fait froid et vente légèrement, le participant 2 décrit un moment d'observation du lever de la lune :

C'est drôle parce que c'est un moment à la fois un peu inconfortable, il y a du vent, il fait froid, mais ces éléments-là ne me dérangent pas. On dirait que ça fait partie de la vie en plein air. Ce soir j'ai un peu froid, demain j'aurai chaud, et c'est tout. Ce que je retiens, c'est vraiment ce lever de lune (P2, J3, V).

Dans ce cas, les sensations physiologiques sont présentes et nommées, mais elles ne font pas signe comme inducteurs négatifs. Elles sont intégrées à l'expérience globale et coexistent avec un état affectif positif et stable (+3 tout au long de la soirée). Un phénomène similaire est observé au jour 4, lors du réveil par temps froid. Le participant 2 mentionne ne pas avoir envie de sortir de son sac de couchage, tout en précisant que son état affectif demeure « top », avec peu de variations au cours de la journée. Plus tard, lors de la descente vers un secteur plus abrité du vent, il note que la situation devient « plus confortable, physiquement surtout », et associe cette transition à un sentiment de bien-être.

De façon générale, il apparaît que les inducteurs liés à l'état physiologique sont peu présents et rarement associés à des émotions négatives. Lorsqu'un inconfort est rapporté (faim, froid, effort), il est généralement reconnu, puis rapidement normalisé ou relativisé par les participants. Ces sensations corporelles deviennent significatives lorsqu'elles sont explicitement nommées par l'acteur, mais elles ne semblent pas, dans ce corpus, constituer des sources majeures de réponses émotionnelle.

Les différences observées entre les deux participants pourraient s'expliquer, en partie, par les conditions de terrain propres à chaque expédition. Les inducteurs liés à l'état physiologique sont

majoritairement associés à des éléments météorologiques (froid, vent, pluie) ou à des sensations corporelles directement liées à ces conditions. Or, l'expédition 1 s'est déroulée dans un contexte particulièrement clément sur le plan météorologique. À l'inverse, l'expédition 2 s'est déroulée dans des conditions plus exigeantes (températures plus froides, vent, pluie).

Une seconde hypothèse interprétative, qui ne peut être validée à partir des données disponibles, concerne l'expérience des participants en plein air. Les deux enseignants possèdent une expérience significative en contexte d'expédition, ce qui pourrait favoriser une gestion anticipée et efficace des inconforts corporels, avant que ceux-ci ne deviennent émotionnellement significatifs.

4.1.8 Synthèse des inducteurs émotionnels

Cette première section de résultats visait à répondre au premier objectif spécifique de la recherche, soit identifier les principaux facteurs déclencheurs d'émotions chez les enseignants en expédition éducative. À partir de la reconstitution du signe hexadique, plus précisément du représentamen de chaque expédition, l'analyse a permis de dégager sept catégories d'inducteurs émotionnels significatifs dans l'expérience des participants : le milieu naturel, les élèves, les activités de plein air, l'organisation logistique, la posture professionnelle, les collègues et l'état physiologique.

Les résultats montrent d'abord que ces inducteurs ne contribuent pas de la même manière à l'expérience émotionnelle des enseignants. Certains apparaissent de façon plus fréquente, comme les élèves, le milieu naturel ou encore les activités de plein air, tandis que d'autres occupent une place plus ponctuelle, comme l'état physiologique. Ils ne sont pas non plus associés aux mêmes tonalités affectives. Le milieu naturel ressort surtout comme un inducteur à valence positive, particulièrement chez le participant 2, alors que les élèves constituent un inducteur plus variable, pouvant être lié à des états affectifs très positifs comme à des épisodes fortement négatifs. De leur

côté, les activités de plein air et l'organisation logistique apparaissent comme des inducteurs fréquents, mais généralement associés à des variations émotionnelles plus modérées. Enfin, la posture professionnelle et les collègues apparaissent surtout dans des situations où l'enseignant se questionne sur son rôle, ses interventions ou la coordination avec les autres personnes impliquées dans l'expédition.

L'analyse montre également que l'importance relative de ces inducteurs varie selon les participants et selon la configuration propre à chaque expédition. Certains inducteurs prennent davantage de place dans l'expérience d'un enseignant en fonction de son rôle, de son niveau d'autonomie, de son expérience, du type d'activité pratiquée ou encore de la structure d'encadrement mise en place. Ainsi, les résultats ne mettent pas en évidence une structure abstraite de déclencheurs, mais plutôt une configuration située des émotions, ancrée dans les réalités de l'expédition éducative.

En somme, cette section permet de documenter ce qui agit comme déclencheur émotionnel pour les enseignants. Elle montre que les émotions en expédition éducative prennent appui à la fois sur le territoire, les personnes, les tâches, les exigences pédagogiques et les conditions corporelles de l'expérience. Cette identification des inducteurs constitue une base essentielle pour répondre au deuxième objectif de la recherche, qui consiste à examiner comment, à partir de ces situations émotionnellement significatives, les enseignants mobilisent un travail émotionnel dans le cours de leur activité.

4.2 Stratégies de travail émotionnel

Alors que l'identification des inducteurs émotionnels s'appuyait principalement sur l'analyse des représentations, l'analyse du travail émotionnel a nécessité une mobilisation plus large du signe hexadique. Elle s'est donc appuyée sur l'ensemble des recompositions des composantes du signe

hexadique, en fonction des configurations propres à chaque moment. Dans la majorité des cas, ce sont l'unité significative élémentaire (U), l'engagement (E) et le référentiel (S) qui ont permis de reconstruire le travail émotionnel déployé. À certains moments, l'interprétant (I) et l'actualité potentiel (A) ont également contribué à préciser la compréhension du travail émotionnel, sans qu'une configuration unique ne s'impose.

L'expression authentique des émotions s'est notamment manifestée sous la forme de contagion émotionnelle. Le travail émotionnel en profondeur s'est quant à lui décliné à travers deux formes récurrentes : la réinterprétation cognitive et la mise en action. Enfin, le travail émotionnel en surface a pris deux formes principales, soit la théâtralisation et la non-intervention. L'identification des stratégies et des formes réfère au cadre conceptuel de ce mémoire.

Ainsi, cette section contribue plus spécifiquement à répondre au deuxième objectif de la recherche, qui vise à documenter, du point de vue des enseignants, les stratégies de travail émotionnel qu'ils mobilisent en contexte d'expédition éducative. La figure 8 présente la distribution de ces stratégies chez les deux participants.

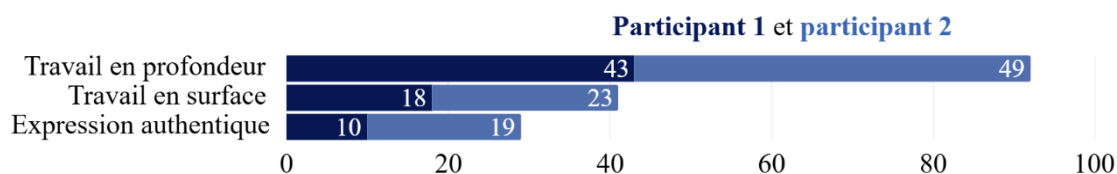


Figure 8 - Stratégies de travail émotionnel

4.2.1 Le travail émotionnel en surface

Le travail émotionnel en surface apparaît de manière moins fréquente que le travail émotionnel en profondeur chez les deux participants. Dans l'ensemble du corpus, il est observé à 18 reprises chez le participant 1 et à 23 reprises chez le participant 2, ce qui correspond respectivement à 11 moments sur 22 pour le participant 1 et à 11 moments sur 28 pour le participant 2. Lorsqu'il est mobilisé, il l'est le plus souvent en combinaison avec d'autres stratégies de travail émotionnel, plutôt que comme stratégie exclusive. Chez le participant 2, le travail émotionnel en surface est systématiquement associé à d'autres stratégies. Tandis que pour le participant 1, seuls deux moments reposent exclusivement sur des stratégies de surface.

De manière générale, le travail émotionnel en surface consiste à agir sur l'expression visible des émotions sans transformer l'émotion ressentie elle-même. Dans les situations analysées, cette stratégie se manifeste lorsque l'enseignant tente de camoufler, contenir ou moduler l'expression de ce qu'il ressent, afin de maintenir une posture jugée appropriée dans la situation pédagogique.

L'analyse des données montre que ce travail émotionnel en surface s'exprime principalement à travers deux modalités récurrentes : la théâtralisation (4 occurrences chez le participant 1 et 16 chez le participant 2) et la non-intervention (3 occurrences chez le participant 1 et 10 chez le participant 2). Ces formes ne constituent pas des stratégies distinctes, mais plutôt des manières concrètes par lesquelles le travail émotionnel en surface se manifeste dans l'activité des enseignants. Comme mentionné dans le cadre conceptuel, la théâtralisation correspond à une mise en scène de soi, qu'elle prenne la forme d'un usage volontaire de la voix, du corps, de l'humour ou d'une posture relationnelle accentuée dans le but de masquer ou de jouer une émotion (Ria, 2005; Visioli et al., 2009). La non-intervention réfère davantage à une suspension volontaire de l'action face à une

situation émotionnellement chargée. Alors que les émotions génèrent une tendance à l'action, en cohérence avec notre cadre conceptuel, l'enseignant retient ici l'impulsion d'agir et choisit de se mettre en retrait. Dans les situations observées, cette suspension de l'action est principalement motivée par des raisons pédagogiques, pour laisser aux élèves l'espace nécessaire pour expérimenter ou résoudre la situation par eux-mêmes.

4.2.1.1 La théâtralisation

Un premier exemple caractéristique de théâtralisation est observé chez le participant 1 dès le début de l'expédition, lors de la première mise à l'eau. Rapidement après le départ, un trio d'élèves à l'arrière rencontre de grandes difficultés techniques. L'enseignant décrit la situation de la manière suivante : « Une émotion d'impatience s'installe en moi, mais j'essaie de la camoufler du mieux que je peux. On continue d'encourager l'élève » (P1, J1, V). L'état affectif associé à ce moment est fortement négatif (-4). Les observations participantes montrent que la distance entre les canots « oblige l'enseignant à élever la voix pour se faire entendre, ce qui semble accentuer la tension » (P1, J1, V). Il est également souligné dans le grille d'observation que, malgré ses efforts pour encourager les élèves, « il laisse échapper quelques jurons » (P1, C1, CE), suggérant que la tentative de camoufler l'impatience n'est que partiellement efficace. Dans cette situation, le travail émotionnel en surface prend la forme d'un camouflage de l'émotion, l'enseignant tentant de maintenir une attitude encourageante malgré l'impatience ressentie. La reconstruction du signe hexadique montre en effet que l'enseignant « s'approche, crie des consignes, encourage, ressent monter une impatience qu'il tente de camoufler » (P1, J1, U). Cette dissociation entre l'émotion ressentie et la posture manifestée renvoie à une forme de théâtralisation, où l'enseignant met volontairement en scène une attitude d'encouragement afin de soutenir la progression des élèves malgré l'impatience éprouvée (Visioli et al., 2009).

Un second exemple de théâtralisation chez le participant 1 se déroule en soirée, au jour 2, lorsque des élèves font beaucoup de bruit tardivement. L'enseignant explique devoir « faire une intervention un peu plus musclée, qui ne [lui] plaît pas », mais qu'il juge nécessaire « par respect pour les élèves qui veulent dormir » (P1, J2, V). L'analyse émotionnelle met en évidence « du déplaisir, de la frustration contenue et un malaise anticipé face à la rupture d'ambiance que son intervention risque de provoquer » (P1, J2, Ém.). Dans cette situation, le travail émotionnel en surface ne consiste pas à dissimuler l'émotion ressentie, mais plutôt à adopter volontairement une posture émotionnelle qui ne correspond pas à sa manière habituelle d'intervenir. L'enseignant explique se forcer à agir ainsi « parce que c'est nécessaire ». Cette situation illustre une théâtralisation, dans laquelle l'enseignant joue temporairement un rôle relationnel qui ne lui est pas naturel afin de faire respecter le cadre. Cette stratégie ne permet toutefois pas d'atténuer l'état affectif négatif, qui demeure très marqué (-5).

Enfin, le travail émotionnel en surface peut également prendre la forme d'une théâtralisation relationnelle plus légère, comme dans certaines interactions sociales. Lors du transport vers le territoire, le participant 2 explique devoir soutenir la conversation avec le chauffeur alors qu'il n'en a pas réellement envie : « j'ai vraiment l'impression que je dois soutenir la discussion, mais je n'ai pas d'intérêt ». Il précise : « je fais semblant un petit peu d'avoir de l'intérêt [...] je me force un peu [...], parce que [le chauffeur], je ne le connais pas beaucoup. Donc, je me force un peu... À embarquer dans les sujets ». Dans cette situation, le travail émotionnel en surface consiste à feindre l'intérêt et maintenir une attitude socialement appropriée malgré un léger ennui (état affectif : -2).

4.2.1.2 La non-intervention

Parallèlement à ces formes de mise en scène relationnelle, le travail émotionnel en surface peut également se manifester sous la forme d'un retrait volontaire de l'action. Chez le participant 2, le travail émotionnel en surface apparaît également dans des situations marquées par un inconfort émotionnel, souvent lié à une hésitation quant à la posture à adopter. Par exemple, lors d'une discussion collective prolongée où le groupe peine à prendre une décision, il décrit son état de la manière suivante : « Je suis comme un peu désabusé [...]. J'aurais tellement envie de prendre la décision de moi-même [...], mais je sais qu'il ne faut pas que je fasse ça. Je me retiens » (P2, J2, V). Dans cette situation, le travail émotionnel en surface consiste à dissimuler l'envie d'intervenir directement, à contenir la frustration (état affectif : -4). Les observations de terrain indiquent qu'il « reste silencieux, observe attentivement le groupe et n'intervient que par de légers recadrages ». Ce type de situation correspond à une forme de non-intervention, où l'enseignant suspend volontairement son action malgré la tension ressentie.

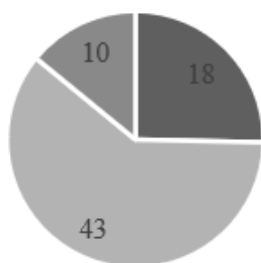
La non-intervention apparaît également chez le participant 1 lors de l'épisode des cris des élèves en soirée. Avant d'intervenir, il explique : « Je me dis, bon, soit que les élèves entre eux vont gérer ce qui serait souhaitable dans un groupe de secondaire 5, ou un de mes accompagnateurs va faire une intervention pour calmer le groupe » (P1, J2, V). Dans ce cas, la non-intervention constitue une temporisation stratégique. L'enseignant se met momentanément en retrait de la situation, laissant celle-ci évoluer sans intervention immédiate afin d'observer comment le groupe ou les accompagnateurs pourraient y répondre. Ce retrait temporaire lui permet ainsi de suspendre son intervention directe avant de décider s'il doit reprendre la main sur la situation. En revanche, cela fait monter l'émotion en lui ce qui le pousse finalement à user de théâtralisation en allant faire une *intervention musclée*.

En somme, les données montrent que le travail émotionnel en surface est principalement mobilisé dans des situations vécues comme inconfortables ou génératrices de tension. Chez les deux participants, cette stratégie apparaît comme une réponse immédiate orientée vers la gestion visible de l'émotion (par camoufflage, retenue, mise en scène) sans que l'émotion sous-jacente ne soit nécessairement transformée à ce stade.

4.2.2 Le travail émotionnel en profondeur

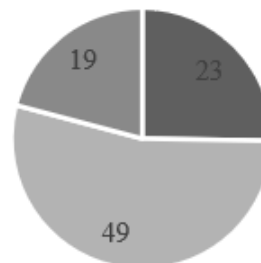
Comme on peut le voir à la figure 9, le travail émotionnel en profondeur constitue la stratégie la plus fréquemment mobilisée par les deux participants. Chez le participant 1, il est présent dans 19 moments sur les 22 analysés, pour 43 occurrences. Parmi ces 19 moments, il apparaît comme la seule stratégie mobilisée ou comme la stratégie dominante dans 13 d'entre eux. Pour le participant 2, on observe une dynamique similaire. Sur les 28 moments analysés, 23 comportent une mobilisation du travail émotionnel en profondeur pour 49 occurrences, et dans 12 de ces moments, il s'agit de la stratégie dominante ou unique.

Stratégie de travail émotionnel -
Participant 1



- Jeu en surface
- Jeu en profondeur
- Expression authentique

Stratégie de travail émotionnel -
Participant 2



- Jeu en surface
- Jeu en profondeur
- Expression authentique

Figure 9 - Répartition des stratégies de travail émotionnel

Dans le corpus, le travail émotionnel en profondeur renvoie aux situations dans lesquelles l'enseignant agit non seulement sur l'expression de ses émotions, mais également sur l'émotion elle-même dans le but d'en modifier la qualité ou l'intensité. Dans cette perspective, deux formes principales apparaissent de manières inductives dans les données : la réinterprétation cognitive (15 occurrences chez le participant 1 et 23 chez le participant 2) et la mise en action (18 occurrences chez le participant 1 et 9 chez le participant 2). La réinterprétation cognitive correspond à une relecture de la situation vécue visant à transformer l'émotion ressentie en modifiant le sens attribué à l'événement. La mise en action renvoie quant à elle à des situations où l'enseignant s'engage dans une action concrète en réponse à l'émotion ressentie dans le but d'en modifier sa qualité. Ces deux formes émergentes font sens avec le cadre conceptuel de ce mémoire qui définissait comme composantes des émotions, notamment l'interprétation cognitive et la tendance à l'action (Mikolajczak, 2009).

4.2.2.1 La mise en action

Un bon exemple de travail émotionnel en profondeur peut être observé dans un moment déjà abordé dans la section précédente. Il s'agit de l'épisode survenu au début de la première journée d'expédition du participant 1, lorsque deux élèves éprouvent des difficultés techniques dans les premiers kilomètres de navigation en canot. Comme décrit précédemment, cette situation génère chez le participant 1 une émotion négative marquée associée à de l'impatience. Dans un premier temps, l'enseignant tente de contenir cette émotion par un jeu en surface, en poursuivant les encouragements malgré la tension ressentie afin de ne pas laisser transparaître son impatience. La situation évolue (plusieurs unités de sens) toutefois lorsque le participant décide d'agir

concrètement sur le problème rencontré : « Finalement, on décide de remorquer le canot jusqu'à la fleur formée⁹ par le groupe qui nous attend » (Participant 1, jour 1). Il explique que « ça règle le problème ». Cette intervention entraîne une diminution notable de la tension émotionnelle, l'état affectif passant de -4 à +1. Dans ce cas, la régulation de l'émotion passe par une transformation de la situation elle-même: en réorganisant le groupe et en apportant une solution technique au problème rencontré, l'enseignant agit directement sur la source de la tension émotionnelle.

Cet épisode illustre bien que, dans l'activité réelle des enseignants, plusieurs stratégies de travail émotionnel peuvent être mobilisées au sein d'un même moment de manières successives. Dans ce cas précis, la séquence débute par un jeu en surface visant à camoufler l'impatience ressentie, et se poursuit par un travail émotionnel en profondeur à travers une régulation de la situation par l'action. La suite de cet épisode, qui sera présentée dans la prochaine sous-section, montrera également comment cette même situation conduit ensuite à une expression plus authentique de l'émotion, illustrant ainsi la dynamique évolutive des stratégies de travail émotionnel dans l'activité enseignante.

4.2.2.2 La réinterprétation cognitive

Un exemple de réinterprétation cognitive est observé chez le participant 2 lors de la dernière journée d'expédition, lorsque peu d'élèves viennent le remercier directement. Il décrit la situation comme « un peu bizarre » : « C'est toujours un peu bizarre de passer quatre jours avec un groupe et qu'il n'y ait que deux ou trois personnes qui viennent te voir » (P2, J4, V). Face à cette situation,

⁹ En canot, une fleur est une formation adoptée par plusieurs embarcations lorsqu'elles se regroupent sur l'eau. Les canots se rejoignent par leurs pointes avant, formant ainsi un éventail qui évoque une fleur vue du ciel. Cette disposition est fréquemment utilisée, car elle permet à tous les participants de se voir facilement. De plus, le fait que les canots soient accrochés ensemble limite la dérive causée par le vent ou les courants.

le participant adopte une posture d'observation et cherche à comprendre le processus de fin d'expédition : « J'observe comment ça se passe, j'essaie de comprendre cette partie du processus » . Lorsque quelques étudiants viennent néanmoins lui exprimer leur appréciation, il accorde une importance particulière à l'authenticité de ces échanges: « C'est plaisant de sentir que c'est authentique, pas une formule » . Dans ce cas, le travail émotionnel se manifeste par une réinterprétation cognitive de la situation: plutôt que d'interpréter le faible nombre de remerciements comme un manque de reconnaissance, l'enseignant reconfigure le sens de la situation en valorisant la sincérité des échanges reçus. Ce déplacement du regard contribue à maintenir un état affectif positif et stable (+2).

Un autre épisode permet d'illustrer la place de la réinterprétation cognitive chez le participant 1. Au lendemain de « l'intervention musclée » auprès des élèves, l'enseignant conserve un sentiment de déception en lien avec ses collègues, lié à la gestion de la situation la veille. Cette émotion mène à un moment de discussion avec l'ensemble de l'équipe. Dans son récit d'expérience, le participant décrit ce moment de la manière suivante : « J'ai eu une bonne discussion avec [un accompagnateur], un bon dix à quinze minutes, pour parler de ce qui s'est passé la veille. Ensuite, on se rencontre les cinq accompagnateurs pour parler un peu de la situation de la veille. Ça me fait du bien. On se dit nos impressions sur ce qui s'est passé. C'est important de le faire. Tout le monde donne un peu son opinion, puis on regarde vers l'avant pour améliorer les choses pour le futur. Ça me fait plaisir, ça part bien la journée » (Participant 1, jour 3).

La reconstitution du signe hexadique permet de mieux comprendre la dynamique de ce moment. L'enseignant est préoccupé par « la nécessité de revenir sur l'événement de la veille et de partager les ressentis afin de réajuster collectivement les pratiques d'encadrement » (P1, J3, E).

Le participant 1 s'engage activement dans la discussion, exprime ses impressions et écoute celles des autres membres de l'équipe (P1, J3, U). Ce processus conduit progressivement à un apaisement émotionnel et à une relecture plus constructive de la situation. Dans ce moment, le travail émotionnel s'inscrit principalement dans une réinterprétation cognitive: l'enseignant transforme progressivement le sens attribué à l'événement de la veille, qui passe d'une source de déception à une occasion de discussion et d'apprentissage collectif. Sur le plan affectif, ce déplacement se traduit par une amélioration de l'état émotionnel, passant d'un état légèrement négatif au début de la journée (-1) à un état affectif positif à l'issue de la discussion (+2).

Cet épisode montre également que différentes formes de travail émotionnel en profondeur peuvent s'articuler au sein d'une même séquence en succession. Dans ce cas, le sentiment de déception ressenti par l'enseignant l'amène d'abord à poser une action concrète afin de gérer cet inconfort : il décide d'aller discuter avec ses collègues de ce qui s'est passé la veille. Cette démarche relève d'une mise en action, dans la mesure où il agit sur la situation relationnelle afin de traiter la tension ressentie. La discussion qui s'ensuit lui permet ensuite de revisiter l'événement et d'en transformer l'interprétation. Le travail émotionnel se prolonge alors par une réinterprétation cognitive de la situation, qui conduit à une lecture plus constructive de l'épisode et à un apaisement de son état émotionnel.

Dans l'ensemble, les exemples présentés montrent que le travail émotionnel en profondeur s'appuie sur deux mécanismes distincts mais complémentaires. La mise en action permet aux enseignants d'agir directement sur la situation à l'origine de la tension, alors que la réinterprétation cognitive transforme la manière dont cette situation est comprise et interprétée. Les données suggèrent également que ces formes ne sont pas mobilisées de manière uniforme : chez le participant 1, la transformation de la situation par l'action occupe une place importante, tandis que

le participant 2 régule davantage son expérience par une réinterprétation cognitive des événements. Enfin, certaines séquences illustrent que ces formes peuvent se succéder au sein d'un même moment, une action concrète pouvant ouvrir la voie à un recadrage du sens attribué à l'expérience.

4.2.3 L'expression authentique des émotions

L'expression authentique des émotions constitue la stratégie de travail émotionnel la moins représentée chez les deux participants. Chez le participant 1, elle est observée à 10 reprises sur les 71 occurrences recensées et apparaît toujours en combinaison avec une autre stratégie. À l'inverse, chez le participant 2, elle est relevée dans 19 occurrences sur 101 et se présente, dans environ la moitié des cas, comme la seule stratégie mobilisée. Cette faible présence relative distingue clairement l'expression authentique des émotions des autres stratégies de travail émotionnel observées. Les raisons possibles de cette moindre mobilisation seront abordées dans la section discussion.

Dans le corpus, l'expression authentique des émotions correspond aux situations où l'émotion ressentie par l'enseignant est en adéquation avec ce que la situation appelle à exprimer. Dans ce cas, l'enseignant n'a pas à transformer son état émotionnel : l'émotion est à la fois ressentie et exprimée de manière congruente, sans mobilisation explicite de stratégies de régulation.

Un premier exemple est observé chez le participant 2 au début de la journée 2, lors d'un court moment de marche avant de rejoindre le groupe. Il décrit ce moment comme « doux » et souligne qu'il ne se sent « plus l'enseignant, mais juste [lui-même] », profitant simplement de la chaleur du soleil et de la marche : « C'est drôle à dire, je ne suis plus l'enseignant, je suis juste moi-même en train de profiter du bien-être du soleil » (P2, J2, V). Il précise que le lieu n'a rien de particulier, mais

qu'il se sent « bien », « en équilibre » et « à sa place » (P2, J2, V). Dans ce cas, l'émotion positive est vécue telle quelle (+2) sans modification.

Dans notre analyse, nous avons pu observer que l'expression authentique des émotions peut également apparaître dans une structure de contagion émotionnelle, où l'émotion circule et se renforce dans l'interaction avec les autres (Schoenewolf, 1990). Chez le participant 2, ces moments sont principalement orientés vers la relation avec les élèves et prennent la forme de moments de proximité et de partage.

Un épisode illustre bien cela. Lors d'un échange informel avec le groupe, P2 décrit une situation où « [il] sens que [sa] parole, elle est... douce, mais elle est à la fois précise comme un couteau » (P2, J1, V). Il évoque un sentiment de proximité croissante : « Je suis bien, il y a de la proximité. Il n'y a pas de feu, mais c'est comme s'il y avait un feu. Le feu, ça rapproche. Je me sens plus proche d'eux autres » (P2, J1, V). Dans ce cas, le sentiment de bien-être est exprimé tel qu'il est vécu, sans tentative de transformation, ce qui correspond à une expression authentique des émotions.

En effet, la contagion émotionnelle se manifeste également par l'expression et le partage d'émotions positives, notamment la fierté. Lors d'une randonnée où le groupe progresse de manière cohérente et solidaire, les notes ethnographiques indiquent que l'enseignant « verbalise explicitement sa satisfaction et sa fierté envers les élèves et les accompagnateurs » (P1, J1, CE). Dans son récit d'expérience, il exprime cette émotion en ces termes : « Ça me fait plaisir, parce que c'était un de mes discours avec le groupe en classe: je voulais que tout le monde reste ensemble et qu'on aille au rythme du groupe, pas à son propre rythme. C'est excellent, je suis vraiment fier de ma gang pour ça » (P1, J1, V). L'émotion positive est ici exprimée ouvertement et partagée dans l'interaction avec les élèves et les collègues. Ce moment est associé à un état affectif très élevé (+5).

Un autre moment permet d'illustrer la manière dont une même situation peut évoluer à travers différentes stratégies de travail émotionnel pour finalement conduire à une expression authentique des émotions. Comme présenté précédemment, cet épisode débute lors de la première journée d'expédition, lorsque l'enseignant ressent une forte impatience face aux difficultés techniques d'élèves en canot. Dans un premier temps, cette émotion est contenue par un jeu en surface, l'enseignant poursuivant ses encouragements malgré la tension ressentie. La situation évolue ensuite vers une forme de travail émotionnel en profondeur, notamment lorsque l'enseignant agit concrètement sur la situation en décidant de remorquer le canot afin de résoudre le problème et de rétablir la progression du groupe. Dans son récit d'expérience, il explique : « Finalement, on décide de remorquer le canot jusqu'à la fleur formée par le groupe qui nous attend » (P1, J1). Cette décision lui permet de reprendre prise sur la situation, ce qu'il résume par l'expression « ça règle le problème », témoignant d'un premier déplacement de son état émotionnel vers un sentiment de contrôle.

La séquence se prolonge toutefois par un second moment significatif lorsque l'élève fatigué vient spontanément vers l'enseignant pour lui demander des conseils techniques afin d'éviter de trop se fatiguer en pagayant. Le participant souligne l'importance de cette démarche : « J'étais très content qu'il m'approche ainsi, parce que ça démontre un intérêt pour le cours, pour son expérience, et une volonté d'optimiser sa pratique » (P1, J1, V). Dans la reconstitution du signe hexadique, cette « demande explicite de conseils techniques et l'intérêt manifesté par l'élève » (P1, J1, R) font signe pour l'enseignant et contribuent à modifier sa lecture de la situation. Il explique d'ailleurs : « En fait, il était juste fatigué sur le coup, peut-être stressé, et j'avais mal lu son émotion » (P1, J1, V). Ce moment comporte aussi une dimension de réinterprétation cognitive, dans la mesure où l'enseignant transforme progressivement son interprétation initiale de la situation.

Toutefois, ce déplacement ne repose pas uniquement sur un travail interne: il est déclenché par l'initiative de l'élève et par le ton de l'échange. L'attitude de l'élève, marquée par une volonté de progresser et de comprendre, influence la tonalité affective de l'interaction. L'impatience initiale laisse alors place à une émotion plus ajustée à la situation, faite de compréhension et de bienveillance.

Dans ce contexte, l'émotion est désormais vécue telle quelle sans que le participant cherche à la modifier, ce qui correspond à une expression authentique des émotions. Cette transition s'opère également à travers une forme de contagion émotionnelle, dans la mesure où la démarche constructive de l'élève « son intérêt pour le cours et sa volonté d'optimiser sa pratique » (P1, J1, R) contribue à transformer l'état émotionnel de l'enseignant.

Cet épisode illustre ainsi la dynamique évolutive du travail émotionnel dans l'activité enseignante: une situation initialement marquée par une tension émotionnelle peut mobiliser successivement plusieurs stratégies selon l'évolution de la situation et des interactions, à une échelle micro-temporelle à laquelle l'analyse du cours d'expérience dans le cadre du PRCA permet d'accéder.

Pour conclure, l'expression authentique des émotions place l'enseignant dans une posture relativement passive comme le veut ce type de stratégie. Elle se manifeste principalement dans des contextes sans tensions émotionnelles et où la valence émotionnelle est généralement positive. En contexte d'expédition, cette stratégie semble particulièrement liée à des situations propres à ce contexte (moments de proximité informelle avec les élèves, progression harmonieuse du groupe ou immersion dans le territoire) qui prennent notamment la forme d'un laisser-aller et d'une contagion émotionnelle.

4.2.4 Stratégies de travail émotionnel et estimation de l'état affectif

Nous nous sommes également intéressés à l'association entre les stratégies de travail émotionnel mobilisées par les participants et l'estimation de leur état affectif. L'objectif de cette section est de proposer une représentation synthétique de cette association à partir des données qualitatives recueillies. Il ne s'agit pas ici de procéder à une analyse statistique, mais plutôt de quantifier de manière descriptive les stratégies et les états affectifs observés dans le corpus.

Pour ce faire, chaque moment analysé a été associé à l'estimation de l'état affectif correspondante ainsi qu'aux stratégies de travail émotionnel mobilisées dans ce moment. Une comptabilisation descriptive a ensuite été réalisée afin de représenter la distribution des scores d'état affectif en fonction des stratégies observées. Lorsque plusieurs stratégies étaient mobilisées successivement dans un même moment, chacune d'elles était associée au score d'état affectif correspondant et comptabilisée comme une occurrence pour cette stratégie. Cette démarche permet d'obtenir, pour chaque participant, une représentation graphique de la distribution des scores d'état affectif associés aux stratégies de travail émotionnel. Les résultats sont présentés aux figures 10 et 11.

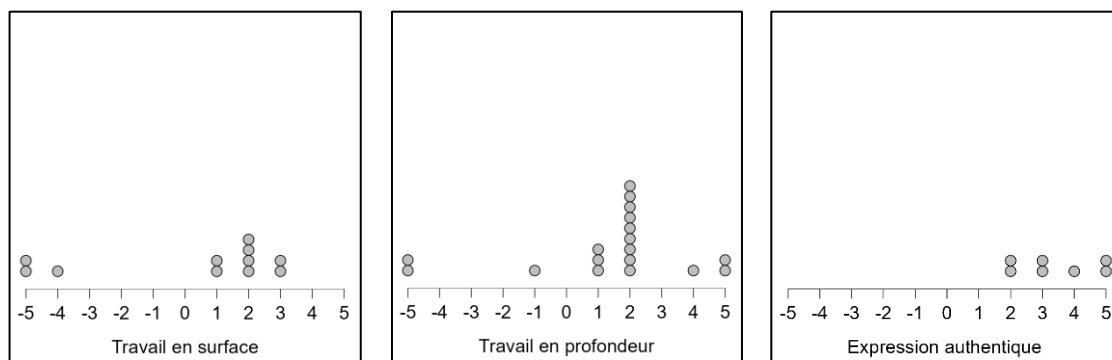


Figure 10 - Stratégies de travail émotionnel et état affectif - Participant 1

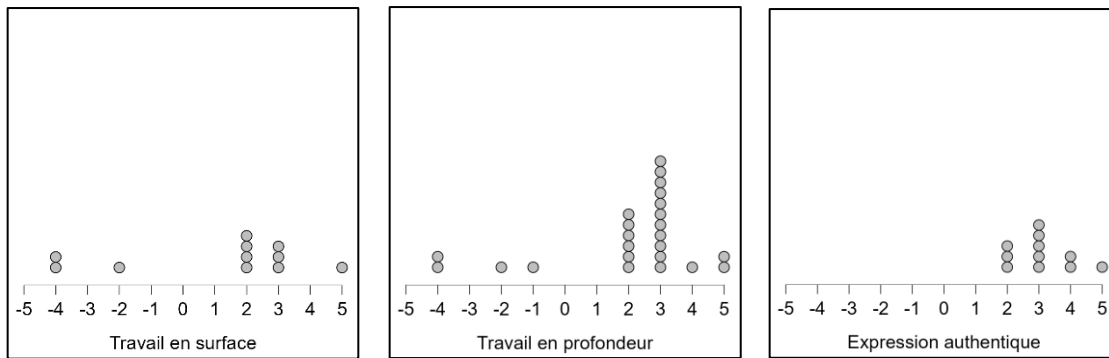


Figure 11 - Stratégies de travail émotionnel et état affectif - Participant 2

Au-delà de la distribution, on observe une organisation très similaire chez les deux participants. Dans les deux cas, l'expression authentique des émotions est exclusivement associée à des états affectifs positifs, variant de +2 à +5. Le travail émotionnel en profondeur apparaît, dans une moindre mesure, dans des moments associés à des états affectifs très intenses, autant positifs que négatifs, mais il est plus fréquemment observé dans des situations caractérisées par des états affectifs positifs de faible à moyenne intensité. Enfin, le travail émotionnel en surface est mobilisé, chez les deux participants, dans des moments marqués par des états affectifs négatifs de forte intensité et également dans certains moments associés à des états affectifs positifs de faible intensité.

Cette tendance apparaît cohérente avec les analyses qualitatives présentées dans les sections précédentes. En effet, les moments d'expression authentique des émotions sont majoritairement associés à des moments de proximité relationnelle avec les élèves ou de progression harmonieuse du groupe. À l'inverse, le travail émotionnel en surface apparaît souvent dans des situations marquées par une tension ou un inconfort, ce qui se traduit par une plus grande variabilité des états affectifs et par la présence de plusieurs moments à valence négative. Enfin, le travail émotionnel en profondeur se situe généralement dans une position intermédiaire: ces stratégies sont souvent mobilisées dans des situations initialement tendues, mais permettent progressivement de

transformer l'expérience émotionnelle, ce qui se reflète dans les estimations d'état affectif globalement plus positives.

Ainsi, bien que cette représentation ne permette pas d'établir de relation statistique entre les stratégies et l'état affectif, elle offre une lecture descriptive complémentaire des résultats et met en évidence une organisation relativement cohérente des stratégies de travail émotionnel chez les deux participants.

4.2.5 Synthèse des stratégies de travail émotionnel

L'analyse met d'abord en évidence que les enseignants ne composent pas avec leurs émotions d'une seule manière en contexte d'expédition éducative. Les trois grandes stratégies de travail émotionnel recensées dans les écrits scientifiques sont présentes dans nos données. Parmi celles-ci, le travail émotionnel en profondeur apparaît comme la stratégie la plus fréquemment mobilisée chez les deux participants, ce qui suggère que les enseignants cherchent plus souvent à transformer réellement leur expérience émotionnelle qu'à simplement en modifier l'expression visible.

Les résultats montrent également que chacune de ces stratégies tend à se manifester à travers des formes récurrentes et relativement typiques. Le travail émotionnel en surface se déploie principalement par la théâtralisation et la non-intervention, c'est-à-dire soit par une mise en scène de soi, soit par une suspension volontaire de l'action malgré la tension ressentie. Le travail émotionnel en profondeur prend surtout la forme d'une réinterprétation cognitive ou d'une mise en action, ce qui indique que les enseignants régulent leurs émotions soit en reconfigurant le sens de la situation, soit en agissant concrètement dans l'activité. Enfin, l'expression authentique des émotions est surtout associée à des phénomènes de contagion émotionnelle dans des contextes de proximité ou de progression harmonieuse du groupe.

Un autre résultat réside dans le fait que ces stratégies ne sont pas mobilisées de manière isolée ou figée. Au contraire, plusieurs moments montrent une succession à l'échelle micro-temporelle entre différentes stratégies au sein d'une même séquence d'activités. Une situation peut ainsi débiter par un travail émotionnel en surface, se poursuivre par un travail en profondeur, puis conduire à une expression plus authentique de l'émotion. Ce résultat démontre que le travail émotionnel des enseignants en expédition éducative est un processus évolutif, dynamique, étroitement lié à la transformation de la situation, aux interactions avec les élèves et à la lecture que les enseignants font de ce qu'ils vivent.

Enfin, l'analyse descriptive de l'estimation de l'état affectif fait ressortir une organisation cohérente entre les stratégies mobilisées et la tonalité émotionnelle des moments vécus. L'expression authentique des émotions est uniquement associée à des états affectifs positifs, alors que le travail émotionnel en surface apparaît surtout dans des moments plus tendus, souvent marqués par des états affectifs négatifs. Le travail émotionnel en profondeur occupe quant à lui une position intermédiaire, étant fréquemment mobilisé dans des situations initialement plus difficiles, mais permettant souvent une transformation progressive de l'expérience vers des états affectifs plus positifs. Dans l'ensemble, ces résultats montrent que le travail émotionnel constitue une dimension centrale de l'activité enseignante en expédition éducative et qu'il s'organise selon des formes différenciées, dynamiques et liées aux conditions concrètes du contexte.

4.3 Les intentions du travail émotionnel

Cette section des résultats s'intéresse aux intentions qui sous-tendent le travail émotionnel mobilisé. Dans la perspective adoptée, le travail émotionnel est envisagé comme un ensemble d'actions visant à ajuster ou transformer ses émotions pour être conforme aux attentes sociales ou pour en

tirer un bénéfice personnel ou professionnel. Nous devons donc spécifier ce deuxième élément du travail émotionnel pour comprendre sa visée, son intention, en cohérence avec le second objectif de recherche: examiner, du point de vue des enseignants, le travail émotionnel qu'ils mobilisent dans le cadre d'expéditions éducatives.

Afin de documenter ces intentions, l'analyse repose plus spécifiquement sur la recomposition de la composante engagement (E) du signe hexadique. L'engagement réfère à ce qui préoccupe l'acteur, ce vers quoi il oriente son action: c'est ce qu'il cherche à faire (Theureau, 2006). En mettant une focale analytique sur cet élément, et en le croisant avec les autres composantes du signe hexadique, il devient possible d'inférer l'intention sous-jacente aux stratégies et aux formes de travail émotionnel observées.

À partir de l'analyse du corpus, quatre grandes catégories d'intentions de travail émotionnel ont ainsi été dégagées de manière inductive. Elles sont présentées à la figure 12, offrant une vue d'ensemble des intentions identifiées chez les deux participants.

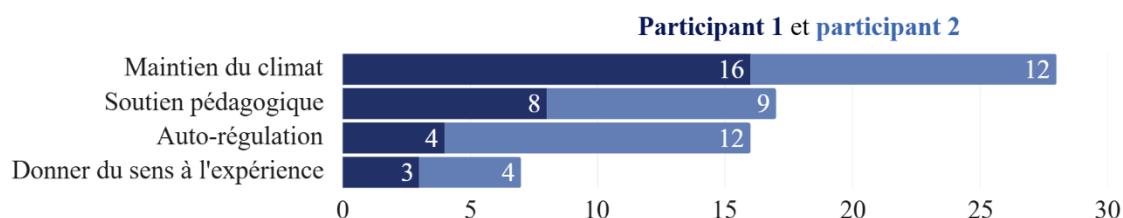


Figure 12 - Intentions du travail émotionnel

4.3.1 Le maintien du climat

Le *maintien du climat* de groupe constitue l'intention de travail émotionnel la plus fréquemment observée chez les deux participants. Elle apparaît à 16 reprises sur 22 moments chez le participant

1 et à 12 reprises sur 28 moments chez le participant 2. Elle constitue ainsi l'intention la plus fréquemment associée aux moments analysés. Cette intention se définit comme le soutien d'un climat qui est jugé favorable par l'enseignant: cela peut faire référence à une ambiance agréable, la cohésion du groupe ou l'évitement de certaines tensions. On peut qualifier cette intention de transversale en ce sens qu'elle se manifeste aussi bien dans des stratégies de travail émotionnel en surface et en profondeur, que lors de l'expression authentique des émotions.

Chez le participant 2, cette intention se manifeste particulièrement dans des moments de proximité relationnelle avec les élèves. Lors du retour sur le jour 1, le participant « décide de modifier un petit peu le retour » pour entrer « dans des choses qui sont plus personnelles » (P2, J1, V). Il décrit ainsi une expérience marquée par un rapprochement affectif: « Ça me rapproche de quelque chose, ça me rapproche d'eux aussi, il y a une proximité, il y a vraiment une proximité. » (P2, J1, V). Dans ce moment que nous avons mentionné plus tôt comme étant de la contagion émotionnelle et donc de l'expression authentique des émotions, le travail émotionnel vise explicitement à nourrir un climat de confiance et de chaleur relationnelle, en sortant d'un cadre formel. C'est ce que nous démontre la recomposition de la composante engagement (E) du signe hexadique : « [le participant] se préoccupe de la qualité du lien qui se crée dans ce moment » (P2, J1, E).

Cette même intention se retrouve également dans d'autres formes de travail émotionnel, passant notamment par l'humour. Par exemple, lors du jour 4, le participant 2 explique : « Je dis des conneries pour détendre l'atmosphère, je fais des blagues » (P2, J4, V). Ici, l'usage volontaire de l'humour relève d'une théâtralisation assumée, et de travail en surface, dont la fonction première est de préserver un climat agréable, sans nécessairement répondre à une tension explicite.

Chez le participant 1, le maintien du climat apparaît également comme une intention centrale. Parmi ces nombreux moments, le récit du jour 2 illustre que le travail émotionnel sert justement à soutenir une ambiance collective marquée par le plaisir et la confiance. La composante de l'engagement indique que: « le participant est engagé à offrir une journée agréable, sécuritaire, incluant la gestion des situations en canot et en randonnée » (P1, J2, E). Dans une journée comportant des aléas logistiques et techniques, l'analyse émotionnelle met en évidence que le participant choisit de « mettre l'accent sur les réussites, la beauté du territoire et la fluidité de l'expérience » (P1, J2, Int.).

Le maintien du climat se manifeste donc dans des contextes variés, allant de moments informels de proximité avec les élèves, aux ajustements plus discrets visant à préserver une ambiance agréable et sécurisante. Le nombre élevé d'occurrences et le caractère transversal de cette intention suggèrent qu'elle occupe une place centrale dans le travail émotionnel en contexte d'expédition.

4.3.2 Le soutien pédagogique

Le *soutien pédagogique* constitue une intention de travail émotionnel distincte du maintien du climat, bien qu'elle s'inscrive dans une logique complémentaire. Ici, le travail émotionnel vise explicitement à soutenir les processus d'apprentissage, l'autonomie des élèves et le sens pédagogique de la situation vécue. Cette intention se présente à 8 reprises chez le participant 1 et à 9 reprises chez le participant 2, pour un total de 17 occurrences. Cette intention est moins présente que le maintien du climat, mais elle apparaît dans des proportions relativement équivalentes d'un participant à l'autre.

Chez le participant 2, un extrait du jour 2 illustre clairement cette intention. Alors que le groupe discute longuement au sommet pour décider de la suite à donner, il fait preuve de travail en surface

sous la forme d'une non-intervention, malgré l'inconfort ressenti: « Je me retiens parce que je sais que les gens découvrent par eux-mêmes, donc je ravale un peu ce que je suis en train de vivre. Qu'ils puissent par eux-mêmes comprendre, mais la discussion est longue » (P2, J2, V). L'analyse émotionnelle montre que, bien que ce moment soit associé à un état affectif négatif (-4), le travail émotionnel en surface observé ici est ainsi mis au service du soutien de l'apprentissage. Le participant souligne le « besoin que le groupe prenne une décision éclairée » (P2, J2, E). L'actualité potentielle de ce moment nous révèle également qu'il « anticipe qu'intervenir trop fortement nuirait à l'autonomisation du groupe » (P2, J2, A).

Chez le participant 1, cette intention apparaît notamment dans des situations où la tension émotionnelle est plus marquée, comme lors des difficultés rencontrées par certains élèves en canot. Bien qu'il ressente de l'impatience, il cherche à la camoufler afin de « rester professionnel et [de] préserver la relation pédagogique » (P1, J1, E). À ce moment, il use de travail en surface et de théâtralisation. L'analyse émotionnelle souligne également que l'intention du travail émotionnel est alors de « rester professionnel, de maintenir la relation avec l'élève et de continuer à faire avancer le groupe » (P1, J1, Int.).

Le soutien pédagogique s'observe dans une diversité de configurations émotionnelles et stratégiques. Il s'inscrit autant dans des moments associés à des états affectifs positifs que négatifs : chez le participant 2, les états affectifs associés vont de -4 à +4, et chez le participant 1, de +5 à -5. Un élément saillant des résultats est toutefois que, même lorsque l'état affectif est négatif, le soutien pédagogique demeure une préoccupation centrale pour les participants. Dans cette configuration où l'état affectif est négatif, c'est le travail émotionnel en surface qui domine.

4.3.3 L'autorégulation

L'*autorégulation* renvoie à une intention de travail émotionnel orientée vers la gestion de son propre état affectif. Elle correspond aux situations où l'enseignant mobilise des stratégies de travail émotionnel afin d'agir sur ses émotions pour retrouver un équilibre, contenir un inconfort ou se rendre à nouveau disponible à l'action. Dans ces moments, le travail émotionnel ne vise pas directement la relation pédagogique ou la dynamique du groupe, mais plutôt l'ajustement de l'expérience émotionnelle de l'enseignant lui-même afin de soutenir la poursuite de l'activité.

Cette intention est davantage présente chez le participant 2, avec 12 occurrences, contre 4 chez le participant 1. Chez le participant 2, l'autorégulation apparaît dans des contextes variés, allant de situations de tension plus marquée, aux moments ordinaires du quotidien en expédition. Dans des épisodes plus exigeants, comme celui déjà évoqué concernant la recherche d'eau¹⁰, la reconstitution de l'engagement indique clairement que « le participant est préoccupé par la décision de repousser le chemin et par sa propre réaction » (P2, J1, E). L'autorégulation vise alors à gérer l'inconfort émotionnel généré par la situation (état affectif de -4), tout en coexistant avec d'autres intentions, notamment le soutien pédagogique.

L'autorégulation se manifeste également dans des situations de moindre intensité émotionnelle, liées aux conditions ordinaires de l'expédition. Elle est mobilisée, par exemple, lors de moments associés à la pluie (jour 2), à la faim ressentie sur le sentier (jour 2) ou au froid matinal au réveil (jour 4). Respectivement, le participant 2 est préoccupé par « l'ajustement à la pluie » (P2, J2, E), « sa faim et la baisse d'énergie qu'il ressent » (P2, J2, E) et « le confort du sac de couchage, le froid

¹⁰ Au jour 1, le groupe du participant croise un autre groupe qui veut changer d'itinéraire par manque d'eau.

extérieur » (P2, J4, E). Dans ces contextes, le travail émotionnel vise principalement à composer avec un inconfort léger et transitoire, sans qu'il ne perturbe le déroulement de la journée.

Chez le participant 1, l'autorégulation est moins fréquente et prend une forme distincte. Elle apparaît surtout dans une dynamique de retour au calme, souvent à la suite d'un événement ayant généré une charge émotionnelle. L'analyse émotionnelle indique au jour 3, le lendemain de l'*intervention musclée*, que « ce travail émotionnel sert à stabiliser son propre état, à ne pas ruminer la veille et à se rendre pleinement disponible pour la journée » (P1, J3, Int.). Cette autorégulation passe notamment par des échanges avec des collègues, ce qui contribue à transformer l'état affectif initial et à amorcer la journée sur une base plus positive: « Ça me fait du bien. On se dit nos impressions sur ce qui s'est passé. Ça me fait plaisir, ça part bien la journée » (P1, J3, V). De manière générale, les occurrences d'autorégulation chez le participant 1 ne sont pas associées à des états de fort déplaisir, mais plutôt à des ajustements visant un retour vers un état affectif plus stable ou plus agréable.

Ces résultats attestent que, même si cette intention est présente chez les deux participants, l'autorégulation joue un rôle plus central et plus fréquent dans l'activité du participant 2, tandis qu'elle intervient chez le participant 1 de manière plus ponctuelle, principalement dans des phases de retour à une stabilité émotionnelle.

4.3.4 Donner du sens à l'expérience

L'intention de *donner du sens à l'expérience* renvoie aux moments où le travail émotionnel vise à interpréter l'expérience vécue et à lui attribuer une valeur, un statut ou une signification. Dans nos données, cette intention est plutôt marginale (3 occurrences chez le participant 1 et 4 occurrences chez le participant 2).

Chez le participant 2, donner du sens s'observe d'abord dans des épisodes où l'expérience est rendue intelligible par une mise en récit et une normalisation du vécu en plein air. Par exemple, au campement, dans un contexte mêlant froid et vent, il recadre explicitement l'inconfort comme un élément constitutif de l'expérience : « On dirait que ça fait partie de la vie en plein air. Ce soir j'ai un peu froid, demain j'aurai chaud, et c'est tout » (P2, J3, V). Ce travail donne sens à l'expédition en intégrant l'inconfort comme une partie de l'expérience, tout en cristallisant l'attention sur un élément important: « Ce que je retiens, c'est vraiment ce lever de lune » (P2, J3, V). Ce travail émotionnel s'appuie à la fois sur l'expérience du participant comme guide, puisqu'il « s'appuie sur son expérience de la vie en plein air, sur l'habitude d'accepter l'inconfort » (P2, J3, S); sur les éléments qui font sens pour lui dans la situation, alors qu'il se montre attentif « à la lune claire qui se lève, au vent, au froid et aux sensations que cela génère » (P2, J3, R); ainsi que sur ce qui le préoccupe à ce moment, puisqu'il « cherche à ne pas être trop préoccupé par le froid ou l'inconfort que cela génère » (P2, J3, E). L'articulation de ces éléments permet de dégager l'intention associée à ce travail émotionnel, soit l'idée d'accepter l'inconfort et de donner un sens au moment à travers l'observation de la lune (P2, J3, Int.).

Cette intention apparaît aussi lorsque le participant transforme une perception esthétique en repère symbolique. Lors d'une marche, il associe les falaises et la roche blanche à un imaginaire lunaire, puis nomme explicitement l'expérience: « C'est mon moment *montagne de la Lune* » (P2, J3, V). Ici, le sens se construit par les images qu'il nomme et une action qu'il pose : « J'ai pris une photo à ce moment-là, la seule de cette expédition » (P2, J3, V). L'analyse associée souligne d'ailleurs une fonction de « mise en valeur et de cristallisation d'un moment singulier » (P2, J3, Int.); tout cela dans un ressenti affectif positif (+3) et « un bien-être très fort, un émerveillement esthétique » (P2, J3, Ém.)

Chez le participant 1, cette intention spécifique est anecdotique et se concentre uniquement au jour 3, dans des moments où l'expérience semble être interprétée à partir de marqueurs de continuité professionnelle et pédagogique. Un exemple particulièrement explicite est celui de la fin

d'expédition, lorsque la rencontre d'anciens élèves permet de relier l'expérience vécue à des effets plus larges du travail d'enseignement: « Ça me fait plaisir de voir que le cours de leadership donne la piqure pour ce genre d'emploi » (P1, J3, V). La reconstitution indique qu'il comprend alors « que l'expédition est une réussite logistique et pédagogique » et que cela « renforce le sens de son travail » (P1, J3, IC).

Dans une large mesure, donner du sens à l'expérience apparaît donc comme une intention peu fréquente, principalement mobilisée dans des moments où les participants mettent en récit, nomment, ou relient l'expérience à un horizon plus large (normalité des conditions extérieures, repère symbolique, continuité pédagogique), ce qui contribue à stabiliser et valoriser ce qui est vécu dans une perspective personnelle.

4.3.5 Synthèse des intentions du travail émotionnel

Notre analyse des intentions du travail émotionnel révèle que le maintien du climat de groupe constitue la préoccupation centrale qui structure l'activité émotionnelle des enseignants en expédition éducative. Cette intention apparaît non seulement comme la plus fréquente, mais aussi comme la plus transversale, puisqu'elle traverse l'ensemble des stratégies de travail émotionnel observées. Qu'il s'agisse de travail en surface, de travail en profondeur ou d'expression authentique des émotions, les enseignants mobilisent leurs émotions de manière récurrente pour soutenir une ambiance jugée favorable, préserver la cohésion du groupe ou éviter l'escalade de tensions. Ce résultat suggère que, dans ce contexte d'enseignement, le travail émotionnel est largement orienté vers la gestion du climat relationnel du groupe, qui apparaît comme une condition essentielle au bon déroulement de l'expérience collective.

Le soutien pédagogique constitue une seconde intention structurante du travail émotionnel. Bien qu'elle soit moins fréquente que le maintien du climat, elle apparaît dans des proportions comparables chez les deux participants et occupe une place importante dans l'activité. Un élément particulièrement saillant est que cette intention demeure présente même dans des situations associées à des états affectifs fortement négatifs. Les enseignants peuvent ainsi ressentir de la frustration, de l'impatience ou de l'inconfort tout en continuant à orienter leur travail émotionnel vers le soutien de l'apprentissage, de l'autonomie des élèves ou de la progression du groupe.

À côté de ces deux intentions dominantes, deux intentions apparaissent de manière plus marginale : l'autorégulation et le fait de donner du sens à l'expérience. Ces intentions renvoient davantage à une relation plus personnelle à l'expérience vécue. L'autorégulation concerne les moments où l'enseignant agit sur ses émotions afin de maintenir un équilibre émotionnel lui permettant de poursuivre l'activité, tandis que donner du sens correspond à des situations où l'expérience est interprétée, mise en récit ou reliée à un horizon plus large. Bien que moins fréquentes, ces intentions montrent que le travail émotionnel ne se limite pas à la gestion du groupe ou de la situation pédagogique, mais participe également à la manière dont les enseignants composent avec leur propre expérience en contexte d'expédition.

Il faut également se rappeler que le travail émotionnel n'est pas toujours mobilisé en fonction d'une intention pleinement consciente. Bien que l'analyse vise à accéder au point de vue des acteurs et à documenter la dynamique préréflexive de l'activité, certaines intentions peuvent demeurer difficilement accessibles, notamment lorsqu'elles relèvent de processus plus profonds ou peu verbalisés par les participants. Par ailleurs, certaines réactions observées peuvent également correspondre à des ajustements situés ou à des formes d'adaptation au contexte qui ne reposent pas nécessairement sur une intention explicite de travail émotionnel.

CHAPITRE 5

Discussion

Cette recherche visait à répondre à la question suivante : comment se caractérise le travail émotionnel des enseignants en contexte d'expédition éducative ? Elle s'appuyait sur les objectifs spécifiques suivants : 1) identifier, à partir de l'expérience vécue des enseignants, les principaux inducteurs émotionnels qui émergent au cours de leur activité en contexte d'expédition éducative et 2) documenter, du point de vue des enseignants, le travail émotionnel mobilisé dans le cours de leur activité en expédition éducative, en portant une attention particulière aux stratégies, aux formes et aux intentions qui y sont associées.

Pour ce faire, une attention particulière a été portée aux stratégies de travail émotionnel déployées ainsi qu'aux intentions qui sous-tendent leur mise en action.

Dans cette perspective et conformément aux attentes du PRCA, la discussion s'organise en deux grandes parties. Une première partie porte sur les apports épistémiques de la recherche. Elle vise à mettre en dialogue les résultats obtenus avec les travaux existants, en s'intéressant successivement à trois axes : les inducteurs émotionnels, les stratégies de travail émotionnel et les intentions qui orientent ce travail. Une seconde partie est consacrée aux apports transformatifs, en examinant en quoi ces résultats peuvent éclairer la pratique, notamment en matière de formation des enseignants. Enfin, les limites de l'étude seront discutées, avant d'ouvrir sur des perspectives de recherche qui restent à explorer.

5.1 Apports épistémiques

5.1.1 Les inducteurs émotionnels

Le contexte professionnel est reconnu comme un puissant générateur d'émotions, en particulier lorsque l'activité en question comporte une part de risque et d'incertitude susceptible d'engager l'intégrité physique des individus (Cahour et Lancry, 2011) comme cela peut être le cas en expédition éducative.

5.1.1.1 Les inducteurs liés aux émotions négatives

Les travaux de Cahour et Lancry, bien qu'ils portent sur l'expérience professionnelle au sens large, mettent en évidence plusieurs sources d'inconfort émotionnel, que l'on peut considérer comme des inducteurs d'émotions négatives : la perte de contrôle sur l'activité, la surcharge attentionnelle et cognitive, ainsi que les relations conflictuelles et la menace à l'image de soi. Ils soulignent également que les contextes professionnels impliquant une exposition au risque tendent à intensifier les dynamiques émotionnelles.

Les travaux de Guenoud et al. (2009) précisent cette question en portant spécifiquement sur l'activité enseignante. En s'appuyant sur les travaux de Kyriacou et Sutcliffe (1978), ils identifient différents facteurs de stress dans la profession enseignante, tels que les comportements perturbateurs des élèves, les conditions de travail, les pressions temporelles ou encore un climat organisationnel dégradé. Dans cette section, ces facteurs seront mis en dialogue avec les inducteurs émotionnels identifiés sur le terrain, afin d'en examiner les convergences et les spécificités dans le contexte particulier de l'expédition éducative.

5.1.1.1.1 Les comportements des élèves et le contrôle de l'activité

Parmi les facteurs de stress identifiés dans les écrits scientifiques sur l'enseignement, les comportements des élèves occupent une place centrale (Genoud et al., 2009; Kyriacou et Sutcliffe, 1978). Dans notre recherche, cette dimension est effectivement présente, mais elle se manifeste de manière plus nuancée que dans les contextes scolaires traditionnels. Certaines situations relèvent directement de comportements perturbateurs, comme chez le participant 1 lors de la soirée du jour 2, où les élèves criaient et perturbaient l'ensemble du groupe. Toutefois, les émotions négatives associées aux élèves ne se limitent pas à des comportements uniquement ou explicitement problématiques. Elles émergent également de situations où les élèves participent activement au déroulement de l'activité, notamment lorsqu'ils peinent à prendre des décisions collectives ou à progresser dans l'action.

Par exemple, dès le jour 1, le participant 2 est confronté à une modification imprévue de l'itinéraire liée à un autre groupe, ce qui déstabilise l'organisation initiale. Au jour 2, l'incapacité des élèves à se positionner collectivement face à une décision engendre une forme d'incertitude. Chez le participant 1, les difficultés rencontrées par certains élèves dès les premiers mètres en canot ralentissent la progression du groupe. Dans ces situations, ce n'est pas tant le comportement des élèves qui est un enjeu, que la manière dont ces comportements viennent affecter le déroulement prévu.

Ces résultats permettent de déplacer légèrement l'analyse classique des comportements perturbateurs vers une question plus large de contrôle de l'activité. En ce sens, ils rejoignent, sans s'y réduire, l'idée d'une perte de contrôle identifiée dans le contexte professionnel au sens large (Cahour et Lancry, 2011). En effet, en expédition éducative, ce contrôle est structurellement partagé

avec les élèves. Leur participation aux décisions, à la progression et à l'organisation rend l'activité plus collective, mais aussi plus incertaine (Beames, 2010).

Ainsi, les émotions négatives observées ne semblent pas uniquement liées à des comportements déviants, mais plus largement à la difficulté d'ajuster l'action dans un contexte où les élèves ont un impact plus grand sur le déroulement de l'activité. Cette spécificité distingue l'expédition éducative des contextes scolaires plus traditionnels. En effet, le maintien du contrôle y constitue un enjeu central de la pratique enseignante, pouvant être un facteur du décrochage de la profession (Aloe et al., 2014). En contexte d'éducation à l'extérieur, autrement qu'en expédition, les enseignants éprouvent une crainte marquée de perdre le contrôle lorsqu'ils sortent de la classe (Glackin, 2018). Plusieurs éléments, comme les sources de distractions, le caractère non-délimité de la classe ou la perte de repère, rendent le contexte de plein air plus difficile à contrôler.

En somme, dans nos résultats, les comportements des élèves constituent bien une source d'émotions négatives, mais non uniquement en raison de leur caractère perturbateur, mais en raison des effets qu'ils produisent sur le contrôle de l'activité. Cela étant dit, nos résultats suggèrent que les deux enseignants ont, dans une certaine mesure, intégré cette part d'incertitude inhérente au contexte d'expédition éducative. Peu de situations mènent à des ressentis négatifs et nos données montrent une gestion adéquate des activités. Cette aisance pourrait s'expliquer par leur expérience en milieu naturel, leur niveau de compétence technique en contexte de plein air ainsi que leur expérience en expédition.

5.1.1.1.2 Le rapport au temps et aux contraintes

Les pressions temporelles constituent un autre facteur de stress documenté dans les écrits scientifiques sur l'enseignement (Genoud et al., 2009). Elles renvoient notamment aux contraintes

liées à la gestion du temps, aux échéances et à la nécessité de couvrir un programme dans un cadre souvent restreint. Cependant, dans notre recherche, ce facteur apparaît de manières peu présentes. Cette absence pourrait s'expliquer par la temporalité propre aux expéditions éducatives. Contrairement au contexte scolaire traditionnel, l'expédition offre une organisation du temps plus souple et ajustable. Également, les enseignants sont relativement déconnectés des autres obligations professionnelles ou de la vie quotidienne. Dans les deux expéditions étudiées, les enseignants ont instauré un rythme ajusté aux capacités des participants et aux conditions du milieu. Ce rapport au temps semblerait limiter l'accumulation de pressions temporelles chez les enseignants comme décrites dans les écrits scientifiques.

Ainsi, les contraintes liées au temps n'apparaissent pas comme un inducteur significatif d'émotions négatives dans les situations analysées. Plus largement, ce constat invite à considérer la gestion du rythme comme un élément central de la conception des expéditions éducatives (Ewert, 2014). En permettant un ajustement continu entre les exigences de l'activité, les capacités des participants et les conditions du milieu, ce rapport au temps pourrait jouer un rôle en lien avec les ressentis négatifs chez les enseignants.

Par ailleurs, dans les travaux de Genoud et al. (2009), deux autres catégories identifiées n'apparaissent pas de manière significative dans nos résultats, soit les conditions de travail et le climat moral dans l'établissement. Cette absence peut s'expliquer par le décalage entre les deux objets de recherche. Alors que les recherches de Genoud et al. (2019) s'intéressent aux facteurs de stress dans la profession enseignante sur une temporalité longue et dans un cadre institutionnel, notre analyse s'ancre dans l'étude de situations vécues à une échelle micro. Ainsi, des dimensions comme la reconnaissance professionnelle, les relations avec l'institution ou le climat organisationnel sont moins susceptibles d'émerger dans les données recueillies.

5.1.1.1.3 Le risque et l'absence de danger perçu

Enfin, contrairement à ce que pourrait laisser supposer un contexte d'expédition en plein air, la question du danger vital n'apparaît pas comme un inducteur émotionnel significatif dans nos résultats. Les travaux de Cahour et Lancry (2011) soulignent pourtant que les contextes professionnels comportant un risque pour l'intégrité physique génèrent des émotions marquées. Ce constat peut sembler paradoxal, dans la mesure où l'expédition éducative est souvent associée à une prise de risque et à une forte incertitude (Asfeldt et Beames, 2017; Miles et Priest, 1999) comme on peut le voir dans la gradation des activités de plein air de Gadais et al. (2021).

Une première distinction peut être faite concernant l'intégrité physique des enseignants eux-mêmes. Dans les situations analysées, l'intégrité physique ne semble pas avoir été perçue comme menacée. Le niveau de compétence des encadrants, ainsi que les dispositifs de gestion du risque mis en place, pourraient expliquer le maintien d'un environnement sécuritaire, limitant ainsi l'émergence d'émotions négatives.

On pourrait aussi supposer que le danger encouru par les élèves constitue, pour les enseignants, un inducteur émotionnel important. En effet, dans une perspective professionnelle, la responsabilité envers l'intégrité physique des apprenants pourrait être une source d'émotions, comme le montre Mangeant en escalade (2008). Cependant, nos résultats ne vont pas dans ce sens. Si certaines situations impliquant les élèves ont été observées (par exemple une coupure importante ou une possible commotion), celles-ci n'ont pas été interprétées par les enseignants comme engageant un danger vital, ni comme générant des émotions négatives.

Cette distinction nous invite à différencier le risque objectif du risque subjectif (Petiot, 2019). Si un certain niveau de risque est inhérent à l'activité (port de charge, déplacements en milieu naturel), il

n'est pas nécessairement vécu comme une menace par les enseignants et cela pourrait encore une fois s'expliquer par l'expérience des enseignants et la configuration des expéditions étudiées.

5.1.1.2 Les élèves comme inducteur central : convergences et limites

D'autres études concernent l'identification des inducteurs émotionnels et mobilisent pour leur part la méthode des incidents critiques afin de répertorier les situations génératrices d'émotions chez les enseignants (Levraud et al., 2023; Petiot, 2022; Petiot et al., 2015b; Visioli et Petiot, 2023). Leurs résultats mettent en évidence une prédominance marquée des situations impliquant les élèves comme principaux inducteurs émotionnels. Chez Petiot (2022), dans un contexte d'élèves à besoins éducatifs particuliers, les inducteurs d'émotions positives sont presque uniquement reliés aux élèves (succès d'une intervention menée auprès de l'élève, succès d'un élève, comportements positifs d'un élève envers l'enseignant et relations positives entre les élèves), tout comme les inducteurs d'émotions négatives (manifestation d'agressivité d'un élève, difficulté d'adaptation face aux élèves à besoins particuliers, vie tragique d'un élève). Dans cette étude une seule catégorie ne relevait pas des élèves et il s'agissait de « comportements d'adultes jugés inappropriés » (Petiot, 2022). Cette catégorie représentait uniquement 7 incidents critiques sur les 162 colligés. Levraud et al. (2023) ont aussi traité la question des inducteurs de stress chez les enseignants d'EPS au courant de leur carrière par la méthode des incidents critiques : 288 des 457 inducteurs concernaient les élèves, et, par ailleurs, une majeure partie concernait des inducteurs qui renvoyait à des difficultés au niveau organisationnel (130 inducteurs). Les autres travaux cités vont également dans le même sens avec une très forte proportion d'inducteurs liés aux élèves (Petiot et al., 2015a; Visioli et Petiot, 2023).

Ces résultats convergent avec les nôtres dans la mesure où les élèves apparaissent également comme un inducteur central dans les situations analysées. Comme nous l'avons démontré précédemment, les interactions avec les élèves constituent un noyau structurant du vécu émotionnel des enseignants, tant dans des situations de tension que dans des moments plus positifs. Cela semble ainsi constituer une constante de l'activité enseignante.

En revanche, nos résultats invitent à nuancer la place des élèves en mettant en évidence deux éléments importants. D'une part, le contexte d'expédition éducative fait émerger des inducteurs émotionnels spécifiques, peu présents dans les travaux traitant des inducteurs en contexte exigeant de classe et de classe d'EPS. Le milieu naturel, les états physiologiques (fatigue, froid, inconfort) ou encore les contraintes logistiques participent de manière significative au vécu émotionnel des enseignants en expédition. Cela suggère que ce contexte possède une configuration d'inducteurs propre. D'autre part, ces différences peuvent également s'expliquer par les choix méthodologiques. En effet, de nombreuses études sur les inducteurs émotionnels mobilisent la méthode des incidents critiques (Levraud et al., 2023; Petiot, 2022; Visioli et Petiot, 2023). Dans cette méthode, on demande aux participants de décrire le ou les moments les plus critiques ou significatifs au cours de leur carrière, d'un point de vue émotionnel, souvent sous forme de questionnaire. Cette approche présente l'avantage de permettre la collecte d'un grand nombre de situations auprès d'un large échantillon, facilitant ainsi l'identification de catégories récurrentes. Toutefois, nous pouvons supposer qu'en se centrant sur les événements les plus saillants, cela privilégie certaines dimensions de l'activité (notamment les interactions avec les élèves) au détriment d'autres aspects. En effet, les événements marquants sont généralement ceux qui laissent une trace plus forte en mémoire, souvent en raison de leur charge émotionnelle ou de leur caractère inhabituel. À l'inverse, des éléments plus routiniers ou moins intenses sur le plan émotionnel tendent à être moins retenus ou moins spontanément évoqués par les participants.

À l'inverse, notre approche, fondée sur des récits d'expérience réalisés au plus près de l'action, permet d'accéder à une compréhension plus continue et située du vécu émotionnel. Sans exclure les moments marquants, elle intègre l'ensemble des éléments jugés significatifs par les enseignants au fil de l'expédition. Cette perspective offre ainsi une vision plus complète de l'activité dans son ensemble et dans sa finesse, en rendant visibles des inducteurs qui resteraient autrement en arrière-plan.

5.1.1.3 Des inducteurs propres au contexte d'expédition éducative

À notre connaissance, aucune recherche ne traite spécifiquement des inducteurs émotionnels présents en expédition éducative. En revanche, comme mentionné plus tôt, les travaux de Glackin (2018) apportent un éclairage intéressant sur les sources de tension vécues par des enseignants lorsqu'ils déplacent leur pratique à l'extérieur de la classe. À partir d'une étude menée auprès d'enseignants du secondaire, l'auteur montre que le fait d'enseigner hors du cadre habituel est fréquemment associé à un inconfort marqué, provenant de la crainte de ne plus parvenir à encadrer efficacement les élèves. Cette inquiétude ne semble pas dépendre des comportements des élèves, mais plutôt des caractéristiques du contexte lui-même (l'absence de limites spatiales, le caractère moins familier des lieux d'enseignement, ainsi que la difficulté à s'appuyer sur les routines et les outils pédagogiques habituels). De plus, l'environnement extérieur, par sa nature ouverte et changeante, introduit une part d'imprévisibilité, liée notamment aux interactions avec d'autres groupes ou aux conditions matérielles, qui complexifient la régulation de l'activité (Glackin, 2018). Un autre élément intéressant soulevé dans ces travaux réside dans le fait d'enseigner dans un espace plus visible : cela semble accentuer un sentiment d'exposition et de jugement face aux regards des collègues.

Ainsi, cette recherche permet d'identifier un ensemble de conditions susceptibles de générer du stress lorsque l'enseignement se déroule hors de la classe. Toutefois, force est de constater que la transposition au contexte de l'expédition éducative est plutôt difficile. En effet, ces recherches portent principalement sur des situations ponctuelles d'enseignement extérieur, inscrites dans un cadre scolaire relativement proche et structuré, ce qui les distingue des expéditions éducatives caractérisées par une immersion prolongée, un éloignement de l'école et une intensité accrue des dimensions relationnelles et logistiques. La majorité des éléments de tension soulevés par Glackin (2018) ne correspondent pas aux inducteurs mis en évidence dans notre recherche.

En somme, l'analyse des inducteurs émotionnels met en évidence une catégorisation spécifique au contexte d'expédition éducative, où les émotions négatives ne semblent pas principalement liées à des facteurs classiques tels que les comportements perturbateurs ou les contraintes institutionnelles, mais plutôt liées à la nécessité d'ajuster l'action dans un environnement incertain, partagé et en constante évolution. Cela met en évidence à la fois les limites des cadres d'analyse issus du contexte scolaire traditionnel (incident critique) et l'intérêt d'une approche située.

5.1.2 Stratégies de travail émotionnel en contexte d'expédition

Les résultats de notre étude s'inscrivent en cohérence avec les travaux de Yin et al. (2019; 2017), qui ont mis en évidence des relations différenciées entre les stratégies de travail émotionnel et le bien-être des enseignants. Dans une première étude menée auprès de 1115 enseignants du primaire (Yin et al., 2017), les auteurs montrent les associations qui existent entre les différentes stratégies et le sentiment d'efficacité. Une méta-analyse plus large, réalisée par les mêmes auteurs (Yin et al., 2019), regroupe plusieurs dizaines de milliers d'enseignants et met en évidence des

tendances similaires en lien avec la satisfaction d'enseigner et les composantes de l'épuisement professionnel.

Dans ce sens, ce que l'on observe dans nos données rejoint globalement ces résultats issus de contextes d'enseignement plus traditionnels.

5.1.2.1 Mobilisation et effets des stratégies

Pour rappel, dans notre étude, l'expression authentique des émotions est exclusivement associée à des états affectifs positifs, de moyenne à forte intensité. Le travail émotionnel en surface apparaît quant à lui davantage dans des situations marquées par des états affectifs négatifs, souvent de forte intensité. Bien que ces moments demeurent globalement minoritaires dans le corpus, ils sont proportionnellement plus fréquents lorsque le travail en surface est mobilisé. Enfin, le travail émotionnel en profondeur est majoritairement associé à des états affectifs positifs de faible à moyenne intensité, tout en comprenant quelques moments liés à des états affectifs négatifs.

Ces résultats peuvent être mis en perspective avec les travaux de Yin et al. (2017), qui examinent les relations entre les stratégies de travail émotionnel, la demande émotionnelle du travail enseignant et le sentiment d'efficacité personnelle. Leurs résultats montrent que la demande émotionnelle est positivement associée au travail en surface ($\beta = 0,49$), et au travail en profondeur ($\beta = 0,69$), alors qu'elle présente une association négative et faible avec l'expression authentique ($\beta = -0,15$). Par ailleurs, en ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle, qui se décline en trois dimensions (les stratégies d'enseignement, la gestion de classe et l'engagement des élèves), le travail en surface est négativement associé à l'ensemble de ces dimensions, tandis que le travail en profondeur et l'expression authentique présentent des associations positives.

Ces éléments, mis en discussion avec nos résultats, permettent de dégager une lecture complémentaire des stratégies de travail émotionnel.

Sur ces bases, nous pouvons émettre l'hypothèse que le travail en profondeur apparaît comme un levier central dans l'activité enseignante: il est mobilisé dans des situations marquées par une demande émotionnelle élevée et se retrouve associé, dans nos données, à une diversité d'états affectifs, majoritairement positifs, mais incluant aussi certains moments négatifs. Sa mobilisation dans une diversité de situations, combinée à son association positive avec le sentiment d'efficacité personnelle, suggère qu'il constituerait une stratégie importante pour composer et répondre aux exigences émotionnelles de l'enseignement, notamment en expédition.

Le travail en surface, pour sa part, apparaît également dans des contextes de demande émotionnelle élevée, mais se distingue par son association négative avec le sentiment d'efficacité personnelle, ce qui pourrait être mis en relation avec nos résultats, où ce travail est proportionnellement plus présent dans des épisodes marqués par des états affectifs négatifs. À l'inverse, l'expression authentique des émotions semble s'inscrire dans des contextes moins exigeants sur le plan de la demande émotionnelle, tout en étant associée positivement au sentiment d'efficacité personnelle. Un aspect qu'il importe d'articuler à nos observations : l'expression authentique étant exclusivement liée à des états affectifs positifs.

Cette configuration, marquée par une différenciation des états affectifs selon les stratégies, fait écho aux résultats de Yin et al. (2017), qui mettent en évidence des variations du sentiment d'efficacité personnelle associées à ces mêmes stratégies. Sans pour autant faire du sentiment d'efficacité personnelle un objet d'analyse dans cette recherche, ni s'inscrire dans un cadre cognitiviste, ce rapprochement invite simplement à considérer que les expériences affectives

observées pourraient entrer en résonance avec des dynamiques plus larges décrites dans les écrits scientifiques.

En effet, cela permet de faire dialoguer deux niveaux d'analyse complémentaires. D'un côté, les résultats de Yin et al. (2017) s'inscrivent dans une approche macroscopique, en mettant en évidence des tendances générales entre les stratégies de travail émotionnel et certaines variables, à partir de données agrégées. De l'autre, nos résultats permettent d'accéder à une compréhension plus fine et située de ces stratégies, en montrant comment elles se déploient concrètement dans l'activité, au fil des situations vécues. Autrement dit, là où Yin et al. décrivent des relations globales entre variables, notre analyse met en lumière la manière dont ces stratégies émergent, s'enchaînent et se transforment à l'échelle des moments de l'expérience.

À cela vient s'ajouter une structure des stratégies de travail émotionnel en lien avec l'épuisement professionnel et la satisfaction d'enseigner. Comme on peut le voir dans la méta-analyse de Yin et al. (2019), le travail en surface est lié positivement aux composantes de l'épuisement professionnel, soit l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la diminution du sentiment d'accomplissement, et négativement à la satisfaction d'enseigner. À l'inverse, l'expression authentique des émotions présente un profil opposé: elle est associée négativement à l'épuisement professionnel et positivement à la satisfaction d'enseigner. Le travail en profondeur occupe une position plus neutre sur le plan de l'épuisement professionnel, mais il est néanmoins associé positivement à la satisfaction d'enseigner. Dans notre étude, ces résultats permettent surtout d'éclairer les dynamiques observées. Les stratégies associées à des états affectifs plus positifs (notamment le travail en profondeur et l'expression authentique) entrent en résonance avec ces travaux, tout en étant analysées ici à une échelle plus située et dynamique, au fil des moments vécus.

5.1.2.2 Articulations des stratégies et de l'activité enseignante

Comme nous l'avons observé de manières qualitatives dans notre étude, lorsque la demande émotionnelle augmente, ce sont principalement les stratégies de travail en surface et de travail en profondeur qui sont mobilisées, ce qui rejoint les tendances observées dans les écrits scientifiques.

En revanche, nos résultats montrent que ces deux stratégies ne s'inscrivent pas de la même manière dans l'activité enseignante. Le travail en surface semble intervenir lorsque la demande émotionnelle fait référence à une composante expressive de l'émotion, notamment dans des situations où l'écart entre l'émotion ressentie et l'émotion attendue devient trop important chez l'enseignant. Par exemple, on attend d'un enseignant qu'il démontre du soutien et de la patience lorsque des élèves sont en difficultés. Le participant 1 au jour 1, lorsque des élèves éprouvaient des difficultés à manœuvrer leur canot, ressentait une forte impatience ce qui a nécessité un ajustement rapide de l'expression. L'émotion ressentie ne coïncidait pas avec les attentes professionnelles de la situation menant à une dissonance émotionnelle (Russell Hochschild, 2012). Dans ces moments, l'enseignant ajuste ce qu'il montre à travers un travail en surface, sans nécessairement transformer ce qu'il ressent. Cela pourrait éclairer le fait que le travail en surface soit davantage associé à des états affectifs négatifs dans nos résultats, dans la mesure où il s'inscrit dans une situation de dissonance émotionnelle et agit principalement comme une façade, un bandage temporaire et rapide.

À l'inverse, le travail en profondeur, bien qu'il soit mobilisé dans des contextes de demande émotionnelle variée dans notre étude (négative et positive, de forte et faible intensité), se caractérise autrement. Nos résultats suggèrent qu'il ne s'agit pas uniquement d'une réponse à des émotions difficiles ou à des sources de stress, comme cela est souvent présenté dans les écrits scientifiques, mais qu'il peut également être mobilisé pour répondre à certaines intentions.

Autrement dit, le travail en profondeur ne sert pas seulement à réguler un écart, mais aussi à servir l'action (ou l'intention) dans la situation. Cette dimension pourrait expliquer pourquoi le travail en profondeur est la stratégie la plus fréquemment mobilisée dans notre étude: ce travail permettrait d'agir plus directement sur les émotions afin de soutenir, par exemple, des objectifs pédagogiques, un climat de groupe favorable ou donner du sens à l'expérience (les intentions que nous avons relevées dans nos résultats). Dans cette perspective, on peut formuler l'hypothèse que l'atteinte de certaines intentions nécessite un ajustement, plus en profondeur, de l'expérience émotionnelle, ce que ne permettrait pas le travail en surface.

Enfin, les résultats associés à l'expression authentique s'inscrivent de manière cohérente avec ceux des écrits scientifiques. Le fait qu'elle soit liée à des contextes de plus faible demande émotionnelle, tout en étant associée à des états affectifs positifs, rejoint les liens établis avec la satisfaction d'enseigner, le sentiment d'efficacité personnelle et des niveaux plus faibles d'épuisement professionnel. À l'inverse, le travail en surface, associé dans les écrits scientifiques à une diminution du sentiment d'efficacité et de la satisfaction d'enseigner, apparaît également dans nos résultats comme davantage lié à des états affectifs négatifs. Le travail en profondeur, pour sa part, semble occuper une position mixte, étant à la fois mobilisé dans des contextes exigeants et associé à des expériences affectives plus positives. Dans ce sens, on peut se demander si certaines stratégies, comme le travail en surface, ne sont pas plus coûteuses sur le plan émotionnel, tandis que d'autres, comme le travail en profondeur, constituerait un outil plus flexible et soutenant pour l'activité enseignante.

5.1.3 Les formes du travail émotionnel

Pour ce qui est des formes concrètes que prennent les stratégies de travail émotionnel, plusieurs recherches, notamment en EPS, nous permettent de discuter nos résultats et ainsi souligner certaines spécificités du contexte d'expédition.

5.1.3.1 Théâtralisation et expressivité

Concernant le travail émotionnel en surface, la forme de la théâtralisation apparaît comme un point de convergence important. Plusieurs moments analysés démontrent en effet que les enseignants travaillent sur la manière dont ils sont vus, que ce soit pour camoufler leur impatience, feindre l'intérêt envers un collègue, démontrer de la bienveillance ou même faire rire. Le participant 2, par exemple, mobilise l'humour comme un outil expressif pour agir sur le climat du groupe, en modulant volontairement son registre émotionnel. Cette utilisation rejoint les travaux de Hoad et al. (2013), qui montrent que l'humour peut favoriser l'engagement émotionnel des élèves en contexte d'éducation en plein air.

Aussi, dans l'étude de Petiot et Kermarec (2026), un enseignant mentionne par exemple: « la colère faisait clairement partie de ce que je ressentais à ce moment-là, mais mon objectif était de le surjouer un peu » [traduction libre] (p. 156). Cette citation illustre bien l'idée d'un jeu sur l'émotion, où celle-ci n'est pas simplement masquée, mais amplifiée ou modulée dans sa dimension expressive. Ce type de situation fait écho à certains moments observés dans notre étude, notamment lors de l'épisode de *l'intervention musclée*, où l'enseignant, même si son ressenti était fortement négatif, a adopté une posture volontairement accentuée et théâtrale. Encore une fois, il ne s'agit donc pas uniquement de cacher ce qui est ressenti, mais de travailler activement sur la manière dont

l'émotion est exprimée. Cette forme s'inscrit dans une maîtrise de l'expression émotionnelle et du travail émotionnel que soutient Ria (2005).

Avec un peu d'expérience, les enseignants parviennent à moduler, amplifier, théâtraliser leurs émotions à des fins pédagogiques. Les débutants ont tendance à user de stratégies pour ménager les apparences, contenir les émotions liées à leurs surprises et à leurs déconvenues... Au contraire, les plus chevronnés utilisent la dimension expressive des émotions pour forcer le trait, montrer leur satisfaction ou leur insatisfaction. Qui n'a pas été impressionné par le comportement subitement colérique d'un professeur qui redevient aussi vite convivial et mesuré? (Ria, 2005, p.112-113)

Dans cette perspective, la présence marquée de cette forme de théâtralisation dans notre étude pourrait s'expliquer par l'expérience des participants. Qu'il s'agisse d'une expertise développée en contexte pédagogique ou dans la gestion de groupes en expédition, cette capacité à jouer avec l'expression des émotions semble constituer une ressource professionnelle mobilisée dans l'action.

Un autre élément important à souligner est que, dans les écrits scientifiques comme dans nos résultats, le travail émotionnel en surface n'est pas uniquement couteux ou associé à des états affectifs négatifs. Certaines formes de théâtralisation peuvent aussi être liées à des états positifs, notamment lorsque l'enseignant amplifie une émotion pour soutenir l'engagement des élèves ou maintenir un climat dynamique. Sur ce sujet, Visioli et al. (2015) soulignent qu'une utilisation maîtrisée du travail en surface peut contribuer au plaisir d'enseigner, notamment chez des enseignants expérimentés.

5.1.3.2 Non-intervention et spécificité du contexte d'expédition

Pour ce qui est de la non-intervention, identifiée dans nos résultats comme relevant du travail émotionnel en surface, cette stratégie apparaît peu dans les écrits scientifiques. Cette différence peut s'expliquer par le contexte spécifique de l'expédition éducative, où les élèves occupent une place centrale dans la dynamique du groupe et où le fait de laisser de l'espace à la situation peut constituer une méthode pertinente. Par *laisser de l'espace*, on entend ici le fait de ne pas intervenir immédiatement, malgré une intention ou une réaction spontanée de l'enseignant, afin de permettre à la situation de se déployer et aux apprenants de s'y engager pleinement. Par exemple, chez le participant 2, lors d'une prise de décision des étudiants liée à l'itinéraire, celui-ci aurait spontanément souhaité intervenir, mais a choisi de se retirer pour laisser les étudiants discuter et décider par eux-mêmes. Cette non-intervention implique donc une forme de régulation de l'expression émotionnelle (ne pas exprimer son point de vue ou son impatience) au profit d'un objectif pédagogique, dans ce cas-ci.

Cette stratégie prend sens dans des contextes d'apprentissage expérientiels, où l'intervention ne passe pas nécessairement par une action immédiate de l'enseignant (Rojo et Bergeron, 2019). En expédition éducative, les intentions pédagogiques ne sont pas toujours formalisées à travers des interventions directes et planifiées (Asfeldt et Beames, 2017): elles s'inscrivent plutôt dans des objectifs globaux (par exemple, développer les compétences d'encadrement en randonnée) dont la mise en œuvre se construit au fil de la rencontre entre les apprenants et le milieu. Dans ce cadre, la non-intervention peut devenir une manière d'accompagner sans diriger, en laissant émerger des situations porteuses d'apprentissages. Sur le plan émotionnel, ce retrait implique toutefois un travail spécifique de l'enseignant, qui doit composer avec ses propres réactions (par exemple l'inconfort, l'inquiétude ou le besoin d'intervenir) tout en maintenant une posture cohérente avec

ses intentions pédagogiques. La non-intervention apparaît ainsi comme une forme de travail émotionnel, dans laquelle l'enseignant régule ses émotions afin de soutenir une situation d'apprentissage sans intervenir directement.

5.1.3.3 Travail en profondeur : formes et dynamiques

Concernant le travail émotionnel en profondeur, nos résultats mettent en évidence deux formes principales : la réinterprétation cognitive et la mise en action. Ces résultats sont cohérents avec les travaux de Petiot et Kermarrec (Petiot et Kermarrec, 2025), qui identifient trois formes de travail en profondeur: « relativiser en se concentrant sur les éléments contextuels », « déplacer son attention vers la gestion de la situation » et « maintenir le contrôle de soi en combinant des stratégies internes et contextuelles » [traduction libre]. Les deux premières formes décrites dans leurs travaux correspondent directement à ce que nous avons observé. La réinterprétation cognitive renvoie à un travail sur la manière de comprendre la situation (relativiser en se concentrant sur les éléments contextuels), tandis que la mise en action consiste à orienter l'attention vers ce qu'il y a à faire (déplacer son attention vers la gestion de la situation). La troisième forme identifiée par Petiot et Kermarrec, soit le fait de maintenir le contrôle de soi en combinant des stratégies internes et contextuelles, apparaît moins clairement dans nos résultats. Une explication possible tiendrait au fait que cette forme semble surtout émerger dans des situations critiques et chargées émotionnellement, qui demandent un travail particulièrement intense. Or, ce type de situation a été davantage documentée dans des recherches mobilisant la méthode de l'incident critique. Dans notre étude, au contraire, les situations analysées étaient significatives pour les participants, mais elles n'étaient généralement pas vécues de manière critique ou extrême.

5.1.3.4 Les intentions

Si le travail émotionnel des enseignants a fait l'objet de nombreux travaux, peu d'études se sont intéressées aux intentions qui sous-tendent la mobilisation de ces stratégies. Dans notre étude, nous avons cherché à documenter ces intentions à partir de ce que les acteurs étaient en mesure de verbaliser à partir de leur expérience, en nous appuyant sur leur conscience préreflexive. Quatre intentions récurrentes ont ainsi été identifiées : le maintien du climat, le soutien pédagogique, l'auto-régulation et le fait de donner du sens à l'expérience. Il s'agit donc ici d'intentions telles qu'elles émergent dans l'activité et peuvent être mises en mots par les participants.

Dans les travaux de Hochschild (2003), le travail émotionnel est défini comme une manière d'ajuster ses émotions aux normes sociales ou professionnelles attendues en situation. Autrement dit, il s'agit de faire correspondre l'émotion ressentie à celle qui est jugée appropriée dans le contexte. En revanche, cette définition présente toutefois une limite : elle met principalement l'accent sur la norme sociale, sans rendre compte des intentions concrètes auxquelles ce travail peut répondre dans l'activité. Notre analyse permet ainsi d'aller plus loin en cherchant à comprendre à quoi répond ce travail dans l'activité.

Deux grandes intentions ressortent de manière dominante dans nos résultats : agir sur le climat du groupe et soutenir les apprentissages. Ceux-ci rejoignent des travaux montrant que le travail émotionnel des enseignants peut influencer le climat de classe (Santos et al., 2021; Shewark et al., 2018) et être mobilisé comme un outil pédagogique (Waldbuesser et al., 2021; Yin et Lee, 2012). Nos résultats permettent d'ajouter une nuance importante. Ces dimensions ne relèvent pas uniquement les effets du travail émotionnel, mais bien les intentions spécifiques. Autrement dit, si les écrits scientifiques montrent que le travail émotionnel peut avoir des effets sur le climat du

groupe et sur les apprentissages, nos résultats suggèrent que les enseignants s'en servent de manière intentionnelle pour agir sur ces dimensions, comme c'est le cas chez Ria(2005).

Dans cette perspective, ces intentions apparaissent étroitement liées à la relation enseignant-élève et semblerait jouer sur les spécificités du travail émotionnel en expédition éducative. Plusieurs travaux montrent en effet que cette relation prend une forme particulière en contexte de plein air. Par exemple, Thomas (2010) montre que les éducateurs de plein air ne se limitent pas à l'enseignement, mais doivent aussi assumer plusieurs rôles à la fois, comme la transmission de compétences techniques, la gestion de la sécurité, le leadership et l'encadrement du dispositif. Ces nombreux rôles amènent l'enseignant à ajuster constamment sa posture, ce qui contribue à brouiller les frontières plus traditionnelles entre enseignant et apprenants. Dans le même sens, les travaux de Katsogridakis et Leather (2023) , menés dans des contextes de formation universitaire en sports d'aventure, mettent en évidence l'importance du *care* dans la relation enseignant-élève. Ces auteurs démontrent que ces contextes favorisent des relations plus proches et une attention particulière portée au vécu des étudiants. Cela peut être mis en relation avec le contexte qui génère des interactions prolongées et informelles avec les apprenants. Cette posture de *care*, qui consiste à se rendre attentif à la réalité de l'autre et à y répondre de manière ajustée, implique directement une dimension émotionnelle du travail enseignant.

Dans ce cadre, le lien avec le travail émotionnel apparaît plus clairement. Le fait de devoir composer à la fois avec des rôles multiples et avec une relation pédagogique plus engagée sur les plans relationnel et affectif, amènerait les enseignants à ajuster non seulement leurs actions, mais aussi leurs émotions et leur manière de les exprimer. Le travail émotionnel ne servirait donc pas seulement à gérer des situations difficiles. Il contribuerait aussi à la relation pédagogique, au climat

du groupe et à l'expérience vécue par les élèves, et ce, de manières intentionnelles de la part des enseignants.

L'analyse de nos résultats révèle ainsi que les intentions associées au travail émotionnel sont principalement centrées sur la relation pédagogique, notamment en lien avec le climat du groupe, le soutien aux apprentissages et la mise en sens de l'expérience. Cela suggère que, dans le contexte spécifique de l'expédition éducative, le travail émotionnel ne pourrait pas être compris indépendamment de la relation enseignant-élève, elle-même façonnée par les exigences du milieu, l'approche expérientielle et les interactions avec les élèves.

5.2 Apport transformatif

Notre étude s'inscrivant dans le programme de recherche du cours d'action (PRCA), il convient d'en dégager des apports pour les milieux de pratique, en intervention comme en formation. Dans cette perspective la compréhension et la transformation de l'activité vont de pair (Mouchet, 2016). Les résultats présentés ici s'inscrivent ainsi dans cette seconde visée.

5.2.1 Pistes pour la formation des enseignants

Les points clés mis en évidence au niveau des stratégies et des inducteurs émotionnels rejoignent les travaux récents (Levraud et al., 2023; Petiot, Dugény, et al., 2023; Petiot et Kermarrec, 2023; Petiot et Visioli, 2022; Rascle et al., 2011; Visioli et Petiot, 2023) qui soulignent l'importance d'intégrer davantage la dimension émotionnelle dans la formation des enseignants, à la fois pour soutenir le bien être des enseignants, favoriser le climat de classe et soutenir l'action pédagogique (Santos et al., 2021; Shewark et al., 2018; Waldbuesser et al., 2021; Yin et Lee, 2012; Yin et al., 2019).

Nos résultats mettent en évidence l'importance du travail émotionnel dans l'activité enseignante, particulièrement dans des contextes marqués par l'incertitude, le risque, la proximité relationnelle et un fort engagement émotionnel, comme c'est le cas en expédition éducative. Plus largement, ils renforcent l'idée qu'une meilleure compréhension du travail émotionnel et de ses stratégies devrait occuper une place plus importante dans les parcours de formation initiale, notamment en lien avec la gestion de classe. Au-delà de contenus ponctuels, cela invite à envisager une formation aux émotions intégrée tout au long du parcours.

Même si les résultats de cette étude proviennent d'un contexte particulier, plusieurs dimensions du travail émotionnel observées en expédition éducative peuvent aussi se retrouver dans l'enseignement en classe. Dans les deux contextes, les enseignants doivent composer avec des relations interpersonnelles, des comportements d'élèves, des imprévus, des tensions ou encore la nécessité de maintenir un climat favorable aux apprentissages. L'expédition éducative accentue toutefois certaines de ces dimensions en raison de la proximité relationnelle, de la durée des interactions, de l'incertitude et des enjeux liés au risque (Beames, 2004). Elle peut ainsi être envisagée comme un contexte révélateur de mécanismes de travail émotionnel qui sont également présents, sous d'autres formes ou avec une intensité différente, dans l'activité enseignante plus générale.

Plusieurs pistes peuvent être envisagées. D'abord, des dispositifs centrés sur les récits d'expériences apparaissent pertinents pour aider les enseignants à mieux comprendre leur vécu émotionnel en situation (Tabka, 2025). Tabka souligne que « ce processus de mise en mots permet non seulement de structurer et clarifier [les réflexions de l'enseignant], mais aussi de prendre du recul par rapport aux émotions et aux réactions immédiates vécues lors de l'action » (p.75). Dans notre étude, ces récits ont également permis de mettre en mots des éléments de l'expérience initialement peu

accessibles à la réflexion. Pour aller plus loin dans l'exploration des dimensions les plus fines et souvent peu conscientes de l'activité, des démarches d'explicitation, au sens de Vermersch (2019), pourraient également être mobilisées en formation (Bourget, 2013; Fillietaz, 2010; Mouchet, 2015).

Ensuite, des dispositifs de formation aux compétences émotionnelles, mobilisant par exemple des jeux de rôle, des discussions de groupe ou des travaux en dyade, pourraient soutenir le développement du travail émotionnel en permettant aux enseignants d'expérimenter, d'analyser et d'ajuster leurs manières d'agir sur leurs émotions en situation (Hansenne et al., 2014; Langevin et Laurent, 2021).

Le travail émotionnel pourrait aussi être intégré dans les dispositifs de stage, notamment à travers des espaces d'échange entre stagiaires, tuteurs et superviseurs (Vanderclayen et al., 2013). Dans une perspective plus large, certains cadres de formation proposent d'accompagner les enseignants dans l'identification, la compréhension, la régulation et l'expression de leurs émotions (Gay et Genoud, 2020). Ces différentes pistes invitent à considérer les émotions non seulement comme un objet de réflexion, mais aussi comme un levier d'action pour l'intervention pédagogique. Au regard de nos résultats, il apparaît ainsi pertinent de ne pas seulement sensibiliser les enseignants aux émotions, mais de les accompagner dans le développement progressif de stratégies de travail émotionnel, à mobiliser en fonction des contextes et des situations. Cela implique également de les amener à repérer les inducteurs émotionnels dans leur pratique et à mieux comprendre les intentions qui sous-tendent ce travail.

5.2.2 Formation en éducation en plein air

Cet enjeu apparaît encore plus marqué en contexte d'éducation en plein air et d'expédition éducative, où l'incertitude, la proximité relationnelle et l'engagement prolongé renforcent la

dimension émotionnelle de l'activité enseignante. Si certains dispositifs de formation existent, notamment en EPS, plusieurs travaux soulignent toutefois que la préparation à ces contextes demeure variable et souvent limitée (Dyment et Potter, 2015; Prince, 2019). Cela suggère la pertinence de proposer des formations spécifiques, notamment en formation continue, portant à la fois sur l'éducation en plein air et sur le travail émotionnel dans ces contextes.

Enfin, nos résultats rejoignent des travaux qui attestent que les stratégies de travail émotionnel ne sont pas sans conséquence. Selon la manière dont elles sont mobilisées, elles peuvent être associées à de l'épuisement émotionnel, à de la dépersonnalisation ou à une diminution de la satisfaction au travail (Yin et al., 2019), mais aussi, à l'inverse, soutenir le bien-être et le plaisir d'enseigner si elles sont utilisées adéquatement (Visioli et al., 2015a). Dans cette perspective, développer une meilleure connaissance de ces stratégies apparaît essentiel, afin de permettre aux enseignants de les mobiliser de manière plus ajustée.

Ainsi, l'un des principaux apports de cette recherche réside dans l'idée que le travail émotionnel constitue un levier central de l'activité enseignante en contexte de plein air, qui mérite d'être davantage pris en compte dans la formation.

5.3 Limites de l'étude

Cette étude comporte certaines limites en lien avec le cadre du programme de recherche du cours d'action. D'abord, comme le souligne Theureau (2006), l'analyse du cours d'expérience et du cours d'action est soumise aux « limites spatio-temporelles de l'observation-interlocution » (Theureau, 2006, p.148). L'analyse dépend à la fois de ce que l'acteur peut se remémorer, de ce qu'il peut mettre en mots et de ce que le chercheur peut reconstruire à partir des traces partielles disponibles. Cette reconstruction comporte nécessairement une part d'interprétation de la part du chercheur.

Le recours au signe hexadique permet de structurer cette analyse, et le contre-codage réalisé dans cette étude a contribué à renforcer la rigueur, mais nous ne pouvons éliminer complètement la dimension interprétative.

Une autre limite concerne le choix de conceptualiser le travail émotionnel principalement à travers les catégories classiques de travail en surface, de travail en profondeur et d'expression authentique des émotions. Bien que cette catégorisation ait permis de structurer l'analyse et d'établir des liens avec les écrits existant, certaines situations observées résistaient à une classification nette, ce qui souligne la limite de l'entrée par les stratégies (de Ruiter et al., 2021; Lee, 2019; Petiot et Kermarrec, 2026). Les résultats montrent d'ailleurs que les formes et stratégies de travail émotionnel peuvent se succéder rapidement au sein d'un même événement. Cette complexité laisse penser que les catégories actuellement mobilisées dans les écrits scientifiques ne permettent peut-être pas de rendre pleinement compte de la dynamique située et évolutive du travail émotionnel en contexte d'expédition éducative.

Une troisième limite concerne le dispositif de recueil de données, fondé sur des récits d'expérience réalisés par des participants peu familiers avec ce type d'exercice. Bien qu'une préformation ait été proposée afin de soutenir la qualité des récits, comme le proposent certains auteurs (Quidu et Favier-Ambrosini, 2022; Terré et al., 2020), celle-ci ne peut remplacer l'accompagnement d'un chercheur comme ce serait le cas dans un entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2010). Contrairement à ce dispositif, où le chercheur joue un rôle actif dans la relance et l'aide à la verbalisation (Mouchet, 2016; Sève et Saury, 2010), les participants étaient ici seuls pour faire leurs récits. Cela a pu entraîner des récits partiels, parfois plus analytiques que situés, ou ne traitant pas précisément de la consigne fournie. Une formation plus approfondie au récit d'expérience, ou le

recours à des dispositifs complémentaires comme l'autoconfrontation, aurait pu améliorer la démarche.

De plus, le traitement des données repose en partie sur un travail de catégorisation et de quantification descriptive réalisé à partir d'unités de sens reconstruites (moments significatifs). Bien que cette démarche ait permis de dégager certaines régularités, elle implique nécessairement des choix analytiques. La fréquence d'apparition d'un élément ne traduit pas automatiquement son importance subjective dans l'expérience vécue des enseignants. Certaines dimensions plus discrètes, diffuses ou moins verbalisées ont ainsi pu occuper une place moins visible dans les résultats. Par ailleurs, le fait de centrer l'analyse sur des moments significatifs comporte le risque de rendre davantage visibles des inducteurs émotionnels ou des stratégies associés à des émotions fortes ou particulièrement marquantes, au détriment d'inducteurs plus fréquents, mais liés à des états affectifs de plus faible intensité. Certains éléments du quotidien de l'expédition, plus ordinaires ou moins saillants sur le plan émotionnel, ont ainsi pu être moins présents dans les données recueillies. Aussi, bien qu'un travail de catégorisation des inducteurs émotionnels ait été réalisé afin de structurer l'analyse, les frontières entre certaines catégories peuvent être minces. Dans plusieurs situations, différents éléments du contexte étaient étroitement imbriqués dans l'expérience vécue des enseignants. Par exemple, il pouvait être difficile de distinguer ce qui relevait spécifiquement de la progression dans le territoire, de l'activité de plein air elle-même ou encore du milieu naturel. La démarche repose sur des choix interprétatifs réalisés à partir des verbatim et des éléments reconstruits dans le cours d'expérience. Certaines situations auraient ainsi pu être interprétées autrement ou associées à plusieurs catégories simultanément.

Par ailleurs, certains moments observés dans notre étude semblaient mobiliser de manière hybride plusieurs formes et stratégies de travail émotionnel. Cela dit, dans la majorité des cas, une forme

ou une stratégie apparaissait tout de même comme prédominante. Cette observation nous amène plus globalement à rejoindre une réflexion présente dans les écrits scientifiques selon laquelle la distinction en trois grandes stratégies (travail en surface, travail en profondeur, expression authentique) peut s'avérer limitante pour rendre compte de la complexité de l'expérience vécue des enseignants (de Ruiter et al., 2021; Lee, 2019; Petiot et Kermarrec, 2026). Dans notre propre analyse, cet enjeu s'est manifesté, certaines situations résistant à une catégorisation trop nette. Toutefois, plutôt que de témoigner d'une mobilisation simultanée de plusieurs stratégies, nos résultats suggèrent que cette complexité s'inscrit davantage dans une succession diachronique de formes et de stratégies, à une échelle micro-temporelle. Autrement dit, les enseignants passent d'une forme de travail émotionnel à une autre au fil du déroulement de la situation, parfois en l'espace de quelques instants. C'est précisément cette dynamique que permet de mettre en évidence la méthodologie mobilisée dans cette recherche, en donnant accès au cours d'expérience des enseignants à une échelle fine. Dans cette perspective, l'identification de formes plus spécifiques ne vise pas seulement à raffiner la catégorisation, mais à rendre compte de ces transitions et ajustements continus. À notre sens, cette entrée par les formes permet ainsi de mieux saisir la complexité, la qualité et les spécificités du travail émotionnel dans ce contexte particulier.

Ainsi, l'analyse par formes permet de mettre en perspective les résultats obtenus avec ceux déjà documentés dans les écrits scientifiques, en montrant que certaines formes observées dans d'autres contextes se retrouvent également en expédition éducative. Elle permet également d'identifier des points de convergence, mais aussi certaines divergences liées aux spécificités de ce contexte, notamment la place de la non-intervention, des usages plus nuancés du travail en surface, ainsi que le caractère parfois hybride et difficilement réductible du travail émotionnel en situation. En ce sens, elle contribue à enrichir une lecture du travail émotionnel enseignant en tenant compte des variations liées aux contextes d'exercice.

5.4 Perspectives de recherche

Plusieurs pistes de recherche peuvent être envisagées dans la continuité de ce travail. D’abord, il serait pertinent d’étudier le travail émotionnel dans d’autres contextes d’éducation en plein air, comme les sorties ponctuelles, les classes extérieures ou les projets nature, afin de mieux comprendre comment il varie selon les situations et les contraintes du milieu. À ce jour, ces dimensions demeurent encore peu documentées, bien que certains travaux aient commencé à s’y intéresser, notamment en lien avec les sources de stress et les défis associés à l’enseignement en extérieur (Glackin, 2018). Des approches centrées sur des activités ou des contextes spécifiques permettraient d’approfondir la compréhension de cet objet.

Ensuite, il serait intéressant d’élargir la diversité des participants et des contextes étudiés, en tenant compte notamment de variables comme l’expérience professionnelle, le genre, les niveaux scolaires ou encore les types d’activités. Cela permettrait de mieux saisir la variabilité du travail émotionnel. Également, des recherches longitudinales pourraient être envisagées pour analyser l’évolution du travail émotionnel au fil de la carrière ou par l’entremise du cours de vie relatif à une pratique (Theureau, 2011).

Par ailleurs, nos résultats invitent à approfondir l’étude de la relation enseignant-élève en contexte d’expédition éducative. Si certains travaux ont déjà mis en évidence des spécificités relationnelles dans les contextes de plein air (Katsogridakis et Leather, 2023; Thomas, 2010), cette question pourrait être explorée plus directement en lien avec le travail émotionnel, dans une perspective centrée sur les dynamiques d’interactions et leurs effets. Cela permettrait de mieux comprendre comment la relation enseignant-élève se construit dans ces contextes et en quoi elle participe aux dynamiques émotionnelles observées.

Enfin, plusieurs pistes méthodologiques peuvent être mobilisées pour approfondir l'accès à l'expérience vécue. Dans la perspective du programme de recherche du cours d'action, des dispositifs comme les entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2010), les entretiens d'explicitation (Vermersch, 2019) ou encore les entretiens de type cours de vie relatifs à une pratique (Hauw et Lemeur, 2013) permettraient d'accéder à des niveaux de description complémentaires pour des projets de recherche futures, documentant le travail émotionnel.

CONCLUSION

Ce travail de recherche se conclut autour d'un constat central: le travail émotionnel occupe une place essentielle dans l'activité des enseignants, particulièrement dans des contextes exigeants comme celui de l'expédition éducative. Les écrits scientifiques ont bien documenté l'importance du travail émotionnel en enseignement, notamment en lien avec le bien-être des enseignants et la qualité de l'intervention pédagogique. Toutefois, peu de travaux s'étaient intéressés à la manière dont il se déploie dans des contextes d'éducation en plein air marqués par l'incertitude, le risque et une forte proximité relationnelle. C'est dans cette perspective qu'il nous est apparu pertinent d'étudier le travail émotionnel en contexte d'expédition éducative.

En mobilisant le programme de recherche du cours d'action, cette étude a permis d'adopter une approche située et centrée sur le point de vue des acteurs. Les dispositifs méthodologiques combinant récits d'expérience, grille d'estimation de l'état affectif, ethnographie éactive et entretiens semi-dirigés ont rendu possible un accès au vécu des enseignants et aux éléments significatifs de leur activité. Cette démarche a permis de documenter la manière dont les enseignants perçoivent, vivent et mobilisent leur travail émotionnel en situation.

Les résultats ont d'abord permis d'identifier une catégorisation spécifique des inducteurs émotionnels en contexte d'expédition éducative, comprenant le milieu naturel, les élèves, les activités de plein air, l'organisation logistique, la posture professionnelle, les collègues et les états physiologiques. Ces inducteurs témoignent de la complexité du contexte et de la diversité des sources d'émotions.

L'étude a également permis de rendre compte de la mobilisation des stratégies de travail émotionnel dans ce contexte. Si le travail en profondeur apparaît comme la stratégie la plus fréquemment mobilisée, les résultats montrent que les enseignants composent de manière dynamique avec leurs émotions en mobilisant différentes stratégies selon les situations, et parfois plusieurs stratégies au cours d'un même moment. De plus, l'analyse des états affectifs a permis de mettre en évidence certaines régularités dans leur distribution en fonction des stratégies utilisées. Par ailleurs, l'identification de formes spécifiques du travail émotionnel (la réinterprétation cognitive et la mise en action pour le travail en profondeur, la théâtralisation et la non-intervention pour le travail en surface, puis la contagion émotionnelle pour l'expression authentique) permet d'affiner notre compréhension du déploiement de ces stratégies dans l'action.

Cette étude met également en évidence les micro-dynamiques du travail émotionnel. Les résultats montrent que les stratégies et les formes ne sont pas uniquement mobilisées de manière isolée ou simultanée, mais qu'elles se succèdent au sein d'un même événement, à une échelle micro-temporelle. Cette dynamique, difficilement observable par des approches plus macroscopiques, est rendue visible par le recours au programme de recherche du cours d'action, qui permet d'accéder au flux de l'expérience vécue et aux ajustements continus des enseignants dans l'action.

Un autre apport important de cette recherche réside dans la mise en évidence des intentions associées au travail émotionnel. Les résultats montrent que celui-ci n'est pas seulement une réponse aux exigences de la situation, mais qu'il est également mobilisé de manière intentionnelle par les enseignants. Les intentions principales identifiées concernent le maintien du climat de groupe et le soutien aux apprentissages, ainsi que, dans une moindre mesure, l'autorégulation et la mise en sens de l'expérience. Ces résultats mettent en lumière le rôle du travail émotionnel comme levier d'intervention pédagogique.

Enfin, l'ensemble des résultats souligne le caractère fortement situé du travail émotionnel en contexte d'expédition éducative. Les résultats observés semblent propres à ce contexte, tant par les inducteurs que par les stratégies et les intentions mobilisées. L'expérience des enseignants, que ce soit en éducation ou en expédition, semble jouer un rôle important dans la manière dont ils composent avec leurs émotions, démontrant un certain niveau d'expertise à la fois pédagogique, relationnelle et émotionnelle.

En ce sens, cette recherche contribue à une meilleure compréhension du travail émotionnel en éducation en plein air et offre des pistes de réflexion pour la formation et l'accompagnement des enseignants amenés à intervenir dans ces contextes.

Annexe A

Guide de préformation au récit d'expériences

Objectif de la préformation

Cette séance de préparation vise à familiariser chaque participant avec la méthode du récit d'expérience afin d'assurer une production de données riches et exploitables pour l'étude. Elle permettra à l'enseignant d'adopter une approche cohérente avec les attentes de la recherche en se concentrant sur la restitution du vécu sans analyse ni jugement.

Déroulement de la préformation

La formation se fera individuellement avec chaque participant, afin d'offrir un accompagnement personnalisé et de mieux ajuster la posture de restitution à ses besoins.

1. Introduction à la démarche
 - Présentation des objectifs du récit d'expérience.
 - Explication de l'importance de la conscience préreflexive et de la fidélité au vécu.
 - Différenciation entre restituer l'expérience et analyser a posteriori.
2. Présentation de la consigne
 - Lecture et explication de la consigne officielle.
 - Illustration par des exemples de récits conformes aux attentes.
 - Discussion sur les difficultés potentielles et conseils pour rester ancré dans le vécu.
3. Exercice pratique individuel
 - Demande au participant de faire un premier récit oral à partir d'un moment marquant de sa journée.
 - Accompagnement et ajustements personnalisés pour affiner la restitution.
 - Rétroaction sur la qualité de la récupération du vécu et les ajustements nécessaires.
4. Retour et ajustements
 - Discussion sur les difficultés rencontrées.
 - Clarification des attentes pour la phase de collecte des données.
 - Récapitulation des éléments clés pour un récit efficace.

Critères de qualité d'un bon récit

- Respect de la consigne : absence d'analyse ou de justification.
- Utilisation du temps présent pour rester dans le vécu.
- Inclusion des perceptions, émotions, connaissances et préoccupations.
- Mise en avant des moments marquants et des stratégies mises en place face aux émotions ressenties.

ANNEXE B

Guide d'entretien semi-dirigé

Objectif : Documenter le parcours professionnel de l'enseignant, ses représentations du travail émotionnel, et la place qu'il accorde à la gestion des émotions dans sa pratique pédagogique, de manière générale. Cette phase introductive ne vise pas à explorer des épisodes précis de l'expédition (ce qui est l'objet du cours de vie et de l'autoconfrontation), mais à comprendre comment l'enseignant conçoit et mobilise la dimension émotionnelle dans son enseignement, et plus particulièrement dans le contexte des expéditions éducatives.

Thèmes	Question de départ	Sous-thèmes
Parcours socio-professionnel	<i>Peux-tu me parler de ton parcours en enseignement et de ce qui t'a amené à intervenir en expédition éducative ?</i>	Formation initiale / cheminement en éducation / expérience en milieu scolaire et en plein air / intérêt pour l'enseignement en contexte d'expédition / pratiques personnelles de plein air
Rapport au métier d'enseignant et aux émotions	<i>Comment vois-tu ton rôle d'enseignant et la place que les émotions y occupent ?</i>	Relation aux élèves / posture éducative / rôle des émotions / gestion du climat de groupe / souci de l'autre / travail émotionnel perçu
Compétences liées à la gestion des émotions	<i>Quelles compétences sont importantes, selon toi, pour gérer la dimension émotionnelle de l'enseignement ?</i>	Habiletés émotionnelles / autorégulation / adaptation en situation d'incertitude / gestion des tensions / impact des émotions sur les décisions pédagogiques
Spécificités de l'enseignement en expédition	<i>Qu'est-ce que le contexte d'expédition change dans ta manière d'enseigner ou de vivre ton rôle d'enseignant ?</i>	Émotions anticipées ou vécues / contraintes du terrain / adaptation de la posture d'enseignant / ajustements didactiques / gestion de l'imprévu / relations en contexte isolé / évolution des repères professionnels

ANNEXE C

Script – présentation aux participants lors de l'expédition

« Salut tout le monde, je m'appelle Pierre-Olivier. Je suis étudiant à la maîtrise en éducation à l'UQAC et je vais vous accompagner pendant toute l'expédition. Mon rôle ici est un peu particulier : je mène un projet de recherche sur le déroulement des expéditions éducatives, donc je vais prendre part à la vie de groupe comme tout le monde — je vais payer, monter mon camp, participer aux tâches (exemple une expédition de canot) — mais en parallèle, j'observe certains éléments liés à l'organisation pédagogique de l'expédition.

Je tiens à être clair : je n'observe pas les élèves ou les participants, je ne prends aucune note sur vos comportements individuels. Mon attention porte surtout sur l'enseignant et le contexte global dans lequel l'enseignement a lieu.

Je suis ici comme observateur-participant, donc je ne dirige rien, je ne prends pas de décisions liées à la progression ou aux contenus éducatifs. Si jamais vous avez des questions sur ma démarche pendant l'expé, je suis toujours disponible pour en discuter. Merci de m'accueillir avec vous! »

ANNEXE D

Formulaire d'information et de consentement concernant la participation

1 TITRE DU PROJET

Le travail émotionnel des enseignants en contexte d'expédition éducative

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Pierre-Olivier Bouchard, étudiant à la maîtrise en éducation, pobouchar@etu.uqac.ca

2.2 Directeur de recherche

Brice Favier-Ambrosini, Ph.D., professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), bfambros@uqac.ca

Loïc Pulido, Ph.D., professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), lpulido@uqac.ca

3 FINANCEMENT

Projet soutenu par une bourse du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH)

4 PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Si vous consentez à participer à ce projet de recherche, les deux dernières pages de ce document sont à signer et à remettre par courriel ou en main propre lors de la rencontre préparatoire à Pierre-Olivier Bouchard (pobouchar@etu.uqac.ca).

5 DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT

5.1 Description du projet de recherche

Le projet vise à comprendre comment les enseignants vivent et régulent leurs émotions en contexte d'expédition éducative. Il s'intéresse à l'expérience incarnée du travail émotionnel dans un cadre marqué par l'incertitude, le risque, la proximité et l'isolement.

5.2 Objectif(s) spécifique(s)

Plus précisément nous souhaitons :

- Identifier les principaux facteurs déclencheurs d'émotions (inducteurs émotionnels) chez les enseignants en expédition éducative, en différenciant les contextes et les situations générant des émotions spécifiques;
- Examiner, du point de vue des enseignants, les stratégies de travail émotionnel qu'ils mobilisent dans le cadre d'expéditions éducatives.

5.3 Déroulement

Votre participation comprendra quatre étapes principales. Tout d'abord, une rencontre de préparation en présence sera organisée avant le début de l'expédition. Cette rencontre permettra de vous présenter les objectifs du projet, de vous familiariser avec les outils de collecte de données (récit d'expérience, grille d'estimation de l'état affectif) et de répondre à toutes vos questions.

Pendant l'expédition, vous serez invité.e à enregistrer un récit d'expérience audio par jour, en fin de journée, selon une consigne qui vous sera fournie. Vous remplirez également quotidiennement une grille d'estimation de l'état affectif, afin de documenter de façon succincte vos ressentis émotionnels au fil des jours.

Le chercheur sera également présent pendant l'expédition, dans une posture d'observateur-participant. Il prendra part à la vie de groupe tout en observant le contexte éducatif dans lequel se déploie l'enseignement. Son attention portera exclusivement sur l'enseignant participant à l'étude.

Enfin, dans la semaine suivant votre retour, vous participerez à un entretien individuel d'environ 3 heures, en présence du chercheur, au cours duquel vous reviendrez sur les moments marquants de votre expédition. Cet entretien sera enregistré en vidéo, avec votre consentement, afin de permettre une analyse fine du vécu relaté.

6 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

Il n'y a aucun risque physique associé à cette recherche. Sur le plan psychologique, le fait de se replonger dans certaines situations vécues en expédition peut occasionner un léger inconfort émotionnel. Ce risque est toutefois jugé minimal, car les outils utilisés (récits audio et grille d'estimation) permettent une expression libre, autonome et non contrainte du vécu. Les participants sont entièrement libres, à tout moment, de ne pas enregistrer un récit, de ne pas remplir une grille, ou de ne pas répondre à une question ou à une sollicitation de la part du chercheur.

Une rencontre de préparation avant l'expédition permettra de bien expliquer les objectifs, les outils, les modalités de participation et les droits des participants. L'accent y sera mis sur le respect du rythme et du confort de chacun.

Enfin, pour vous soutenir au besoin, les coordonnées de ressources d'aide psychosociale figurent à la fin du formulaire. Vous pourrez y faire appel en toute confidentialité si vous en ressentez le besoin, pendant ou après votre participation au projet.

7 CONFIDENTIALITÉ, DIFFUSION, ACCÈS AUX DONNÉES ET CONSERVATION

7.1 Confidentialité

Votre nom sera anonymisé et un pseudonyme vous sera attribué dans tous les résultats de recherche découlant de cette étude. L'enregistrement des entretiens et les données récoltées en expédition seront protégés par mot de passe et cryptés sur un ordinateur, et votre nom sera remplacé par un code numérique. L'anonymat total ne peut être garanti, car nous nous serons rencontrés et aurons échangé en personne. Par ailleurs, votre nom est connu du chercheur en raison de la nature du recrutement et de la collecte de données. De plus, les autres membres du groupe en expédition seront nécessairement au courant que vous participez à une recherche, puisque le chercheur sera présent sur le terrain dans une posture d'observateur participant. Toutefois, ces mesures visent à protéger votre identité en cas d'accès non autorisé.

Le lien entre le code d'anonymisation et votre identité ne sera connu que du chercheur principal, afin que vous puissiez accéder à vos enregistrements si vous le désirez. Pour les obtenir, il vous suffit d'envoyer une demande par courriel au chercheur principal (Pierre-Olivier Bouchard : pobouchar@etu.uqac.ca). Une fois les données retranscrites, les enregistrements seront détruits et l'ensemble des données anonymisées. À ce moment, il ne sera plus possible de les associer à votre identité, et vous ne pourrez donc plus y accéder.

Dans les publications scientifiques ou dans le mémoire, certaines informations concernant l'expédition (comme sa durée, la discipline de plein air utilisée, ou le type d'organisation impliquée) pourraient être mentionnées à des fins de contextualisation. Bien que votre nom et celui de votre organisation ne soient jamais divulgués, il existe une possibilité que certaines personnes familières avec le milieu ou les programmes mentionnés puissent, par recoupement d'informations, deviner votre identité. Cette possibilité d'identification indirecte demeure faible, mais elle ne peut être totalement exclue.

7.2 Diffusion

Il s'agit d'une étude principalement entreprise à des fins académiques. Les données et les résultats seront utilisés dans des présentations de conférences universitaires et des articles de revues. Bien que le public visé soit des universitaires, les publics touchés par les expéditions éducatives et le travail émotionnel peuvent également être intéressés par les résultats. Vous serez informés par courriel, par le chercheur principal et la direction de recherche, de la diffusion des résultats.

7.3 Conservation

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche seront conservées de manière sécurisée pendant une période de sept (7) ans suivant la fin du projet. Elles seront stockées sur un ordinateur protégé par mot de passe ainsi que sur un disque dur externe verrouillé. Pendant cette période, les données pourront faire l'objet d'une utilisation ultérieure dans le cadre d'autres projets de recherche menés exclusivement par le chercheur principal. Aucune réutilisation ne permettra l'identification des participants. Au terme des 7 ans, les données électroniques seront supprimées à l'aide d'un logiciel sécurisé.

Toute réutilisation ultérieure des données à des fins de recherche devra être approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC.

8 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. En cas de retrait, toutes les données associées à votre participation seraient supprimées.

À noter qu'il ne sera plus possible de retirer vos données une fois qu'elles auront été anonymisées et que les enregistrements auront été détruits, car il ne sera alors plus possible de les associer à votre identité.

9 RESSOURCES D'AIDE PSYCHOSOCIALE

Si vous ressentez un besoin de soutien, vous pouvez contacter les ressources suivantes :

Tel-Aide : 1 800 361-5085
Ligne Info-Social (811, option 2)

10 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes : Pierre-Olivier Bouchard pobouchar@etu.uqac.ca (courriel)

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche (par téléphone au 418-545-5011 poste 4704 (ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704) ou par courriel à l'adresse cer@uqac.ca).

11 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Dans le cadre du projet intitulé « *Le travail émotionnel des enseignants en contexte d'expédition éducative* », j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision. Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

☐ Je consens à ce que les prises de notes et les enregistrements audio soient utilisés comme supports de collecte de données dans le cadre de ce projet.

☐ Je consens à l'utilisation ultérieure de mes données anonymisées, dans le cadre de projets de recherche futurs menés par le chercheur principal qui seront préalablement approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC.

Nom et signature du participant

Date

Signature de la personne qui a obtenu le consentement

J'ai expliqué au participant à la recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

Nom et signature de la personne qui obtient le consentement

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir moi-même, ou un membre autorisé de l'équipe de recherche, expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

ANNEXE E

Script – courriel d'autorisation de l'organisation

Objet : Demande d'autorisation – Projet de recherche : *Le travail émotionnel des enseignants en contexte d'expédition éducative*

Bonjour [Nom du responsable],

J'espère que vous allez bien.

Je me permets de vous contacter dans le cadre de mon mémoire de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, sous la direction du professeur Brice Favier-Ambrosini. Mon projet de recherche, intitulé « Le travail émotionnel des enseignants en contexte d'expédition éducative », vise à mieux comprendre comment les enseignants vivent, régulent et mobilisent leurs émotions lorsqu'ils interviennent dans des contextes immersifs, marqués par l'isolement, le risque et la proximité prolongée avec les apprenants.

Dans ce cadre, j'ai recruté [Nom du participant] comme participant potentiel à cette étude. Je vous écris afin d'obtenir, par retour de courriel, votre autorisation explicite sur deux volets :

1. Que [Nom du participant] puisse participer au projet de recherche à titre de participant ;
2. Que je puisse, en tant que chercheur, être présent au sein de l'expédition, afin d'observer le contexte éducatif dans lequel évolue l'enseignant et de réaliser des activités de recherche (observation non intrusive, collecte de récits d'expérience, etc.).

À noter que :

- Aucune donnée ne sera collectée sur les autres membres de l'expédition (apprenants, accompagnateurs, etc.) ;
- L'organisation ne sera pas nommée directement dans les publications issues de la recherche. Toutefois, elle pourrait être identifiable par recoupement d'informations, comme la durée, la discipline ou la nature particulière de l'expédition. Cette possibilité sera explicitée dans les publications et traitée avec précaution ;
- Toutes les données seront traitées de manière confidentielle, anonymisée, et utilisées uniquement à des fins de recherche.

Si vous avez des questions, des conditions particulières ou des préoccupations, je suis à votre disposition pour en discuter. Une réponse à ce courriel confirmant votre accord fera foi de votre autorisation.

Je vous remercie sincèrement pour votre collaboration.

Cordialement,

Pierre-Olivier Bouchard

Étudiant à la maîtrise en éducation

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

ANNEXE F

Information à l'intention des parents – Présence du chercheur pendant l'expédition

Chers parents,

Dans le cadre de ma maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), je mène un projet de recherche intitulé *Le travail émotionnel des enseignants en contexte d'expédition éducative*. Cette étude vise à mieux comprendre comment les enseignants vivent, régulent et mobilisent leurs émotions lorsqu'ils enseignent dans des environnements isolés, marqués par l'incertitude, l'effort physique et la proximité prolongée avec les élèves.

Je serai présent durant l'expédition à titre de chercheur-observateur, dans une posture dite d'observateur-participant. Cela signifie que je prendrai part à la vie du groupe (déplacements, montage de camp, repas, etc.) tout en observant certains aspects de l'expérience éducative, en particulier ceux liés à la posture de l'enseignant et à l'environnement d'enseignement.

Il est important de souligner que votre enfant ne participe pas à cette recherche. Aucune donnée ne sera collectée à son sujet. Il ne sera ni enregistré, ni filmé, ni observé individuellement. Mon attention se portera exclusivement sur l'enseignant impliqué dans la recherche, ainsi que sur l'organisation pédagogique de l'expédition dans son ensemble.

Je m'engage à respecter en tout temps la confidentialité, la vie privée et le bien-être de tous les participants, incluant les jeunes présents. Aucune donnée ne sera utilisée de manière à permettre l'identification des élèves, ni directement, ni indirectement. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), qui veille à ce que la recherche se déroule dans le respect des personnes concernées.

Si vous avez des questions ou des préoccupations, je suis disponible pour y répondre. Vous pouvez me joindre à l'adresse suivante : pobouchar@uqac.ca

Merci de votre attention et de votre confiance.

Bien à vous,

Pierre-Olivier Bouchard

Étudiant à la maîtrise en éducation – UQAC

ANNEXE G

Script de recrutement par les médias sociaux

Vous êtes enseignant.e et vous intervenez en contexte d'expédition éducative?

Dans le cadre de mon mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation (UQAC), je réalise une recherche sur l'expérience émotionnelle des enseignants lors d'expéditions éducatives. Je m'intéresse plus précisément à la manière dont les enseignants vivent, régulent et mobilisent leurs émotions dans ces contextes uniques d'enseignement en plein air, souvent marqués par l'isolement, l'incertitude et le contact prolongé avec les élèves.

À quoi ressemblerait votre participation?

Je suis à la recherche de deux enseignant.e.s pour participer à cette étude. Votre participation comprend :

- Une rencontre préparatoire (en présence) avant l'expédition pour se familiariser avec les outils;
- L'enregistrement d'un court récit audio par jour pendant l'expédition;
- Le remplissage d'une grille d'autoévaluation émotionnelle quotidienne;
- Un entretien en présence, après l'expédition, pour revenir ensemble sur votre vécu.
- Le chercheur prendra également part à l'expédition en tant qu'observateur-participant, afin de documenter le contexte éducatif dans lequel se déroule l'enseignement.

Qui peut participer?

Toute personne qui :

- exerce un rôle d'enseignement ou d'intervention pédagogique (enseignant.e, éducateur.rice, intervenant.e en plein air);
- intervient dans une expédition éducative, c'est-à-dire une activité de plusieurs jours, en nature, avec une visée éducative explicite et une forme de déplacement (canot, randonnée, etc.).

Important :

Comme le nombre de places est limité à deux participants, une sélection sera faite en fonction de critères de diversification (genre et expérience). Si vous êtes intéressé.e, écrivez-moi et je vous ferai parvenir les détails complets de la démarche. Si vous n'êtes pas retenu.e, vous pourrez, si vous le souhaitez, être inscrit.e sur une liste de réserve en cas de désistement.

Note : si vous êtes sélectionné.e, une autorisation sera demandée à votre organisation (école ou organisme) afin de valider votre participation et la présence du chercheur pendant l'expédition.

Merci de faire circuler ce message si vous connaissez quelqu'un qui pourrait être intéressé.e!

Au plaisir d'échanger avec vous,

Pierre-Olivier Bouchard

Maîtrise en éducation – Université du Québec à Chicoutimi

ANNEXE H

Script de recrutement par courriel

Objet : Invitation à participer à une recherche sur l'expérience des enseignants en expédition éducative

Bonjour,

J'espère que vous allez bien.

Je me permets de vous écrire dans le cadre de mon mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation (UQAC), que je consacre à l'expérience émotionnelle des enseignants en contexte d'expédition éducative.

Plus précisément, ma recherche s'intéresse à la manière dont les enseignants vivent, régulent et mobilisent leurs émotions lorsqu'ils enseignent dans des environnements marqués par l'incertitude, l'isolement et la proximité avec les élèves sur plusieurs jours.

Je suis actuellement à la recherche de deux participant.e.s qui accepteraient de contribuer à cette étude. Votre participation impliquerait les éléments suivants :

- Une rencontre préparatoire en présence pour vous présenter les outils de recherche et répondre à vos questions;
- L'enregistrement d'un court récit audio chaque jour pendant votre expédition;
- Le remplissage d'une brève grille d'autoévaluation émotionnelle quotidienne;
- Un entretien post-expédition, en présence, pour revenir ensemble sur votre expérience.
- Le chercheur prendra également part à l'expédition en tant qu'observateur-participant, afin de documenter le contexte éducatif dans lequel se déroule l'enseignement.

Pour participer, il faut :

- Être enseignant.e ou intervenant.e en contexte d'enseignement;
- Prendre part à une expédition éducative, c'est-à-dire une activité en nature, de plusieurs jours, avec déplacement (canot, randonnée, etc.) et une visée éducative explicite.

Veuillez noter que, si vous êtes sélectionné.e, une autorisation sera demandée à votre organisation (école ou organisme) afin d'assurer la transparence du projet et de valider la possibilité de votre participation, ainsi que la présence du chercheur lors de l'expédition.

Étant donné que le nombre de places est limité, une sélection sera faite en fonction de certains critères de diversification (genre et expérience). Si vous êtes intéressé.e, je vous ferai parvenir tous les détails. Et si vous ne pouviez pas être sélectionné.e cette fois-ci, je vous proposerai d'être inscrit.e sur une liste de réserve en cas de désistement.

N'hésitez pas non plus à faire suivre ce message à un.e collègue qui pourrait être intéressé.e. Je suis disponible pour répondre à toute question.

Au plaisir d'échanger avec vous,

Pierre-Olivier Bouchard

Maîtrise en éducation – Université du Québec à Chicoutimi

ANNEXE I

Guide – récit d'expérience

Le récit d'expérience est un outil clé dans cette recherche, car il permet de capter de manière authentique et immédiate les émotions et ajustements des enseignants en expédition, en lien avec leur travail émotionnel. Chaque soir, les enseignants utiliseront une enregistreuse audio pour raconter leur vécu, en mettant l'accent sur les moments significatifs et les émotions déclenchées au cours de la journée. Leur récit se fera en réponse à la consigne ci-dessous. Ce processus aide à identifier les déclencheurs émotionnels et les stratégies de gestion des émotions (premier objectif de recherche). Par cette méthode, le récit d'expérience contribue à reconstruire une dynamique émotionnelle qui évolue au fil des jours de l'expédition, tout en permettant une analyse fine des ajustements comportementaux dans un contexte éducatif.

Une préformation sera offerte, de manières individuelles, avant l'expédition afin de familiariser les participants à cet outil, et de s'assurer que les récits générés soient exploitables pour la recherche. Tous les détails concernant cette préformation se trouvent dans le document *Guide – pré-formation au récit d'expérience*.

Consigne initiale à l'enseignant(e) pour effectuer leur récit d'expérience :

« Faites le récit de votre journée en vous concentrant sur les moments significatifs pour vous. Racontez votre vécu tel qu'il s'est déroulé, sans analyse ni jugement. Décrivez ce que vous avez perçu, ressenti et vécu dans l'instant présent, en précisant vos émotions, perceptions, pensées spontanées et préoccupations. Nommez également les connaissances ou les repères professionnels que cette situation vous a permis de construire, de valider ou d'invalider. Mettez l'accent sur les moments marquants, notamment ceux ayant déclenché une réaction émotionnelle, qu'elle soit positive ou négative, ainsi que sur les attentes que vous aviez dans la situation — ce que vous espériez, redoutiez ou anticipiez — et sur les stratégies que vous avez mobilisées pour gérer ces émotions et ajuster votre comportement.

Parlez au présent pour rester au plus près de votre expérience et restituez-la de manière authentique, sans chercher à l'expliquer ou la rationaliser. Il s'agit d'un récit libre, sans contrainte de durée ou de longueur : laissez émerger ce qui est significatif pour vous, à votre rythme. »

ANNEXE J

Guide – Grille d'estimation de l'état affectif

La grille d'estimation de l'état affectif permet de reconstituer la dynamique émotionnelle vécue au fil des jours et pour l'ensemble de l'expédition. Elle facilite l'identification des moments d'intensité marquée, et donc des déclencheurs émotionnels (premier objectif de recherche). Cette grille servira également à reconstruire le « cours de vie » lié à l'expédition, présenté sous la forme d'une frise chronologique (démarche détaillée dans le guide d'entretien composite). Le participant remplira cette grille chaque soir, au même moment que la verbalisation audio de son récit d'expérience.

Consigne initiale à l'enseignant(e) pour remplir la grille d'estimation de l'état affectif :

« Évaluez votre état affectif tout au long de la journée en utilisant la grille ci-dessous. Indiquez, en toute simplicité, votre ressenti global en fonction des émotions que vous avez ressenties durant votre journée. Choisissez une note qui reflète le mieux l'intensité de votre expérience émotionnelle, de +5 (très plaisant) à -5 (très déplaisant). L'objectif est de capter l'évolution de vos états émotionnels sans analyse, en vous basant sur vos ressentis immédiats et spontanés.

Deux espaces "notes" sont à votre disposition : l'un en haut pour indiquer ce qui a déclenché votre émotion (plaisir ou déplaisir) ou tout élément clé associé à votre ressenti, et l'autre en bas pour préciser le contexte ou le moment de la journée où cela s'est produit. Cette consigne vous permet de suivre l'évolution de vos émotions de manière simple et précise. »

		Grille d'estimation de l'état affectif			Dates :		Participants :		
notes									
déplaisir plaisir	(+5)								
	(+3)								
	(+1)								
	(-1)								
	(-3)								
	(-5)								
		3h	6h	9h	12h	15h	18h	21h	0h
notes									

ANNEXE K

Guide – ethnographie éactive

La grille d'observation participante s'inscrit dans une démarche d'ethnographie éactive visant à documenter les dynamiques émotionnelles en situation d'expédition éducative. Contrairement aux outils d'accès à la conscience préreflexive de l'enseignant, cette grille permet de mettre en lumière les contraintes externes du contexte – souvent diffuses ou implicites – qui influencent les stratégies de travail émotionnel et les inducteurs émotionnels. En croisant les observations in situ avec les autres données recueillies (récits d'expérience, entretiens composite et grille d'estimation de l'état affectif), cet outil vise à enrichir la compréhension de l'expérience vécue, en tenant compte de la temporalité de l'expédition, des inducteurs émotionnels repérables dans l'action, ainsi que des stratégies de travail émotionnel mises en place.

Concrètement, l'outil sera mis en œuvre tout au long de l'expédition, alors que le chercheur adoptera une posture d'observateur participant. Bien qu'il cherche à maintenir une certaine distance analytique, sa présence en immersion implique qu'il devra progresser avec le groupe, partager les mêmes conditions de terrain et prendre part à certains échanges. Le chercheur conservera en tout temps un petit carnet contenant la grille d'observation, qu'il remplira de manière continue ou différée dès qu'un moment lui semblera significatif au regard des objectifs de recherche. L'accent sera mis sur les situations marquées par une intensité émotionnelle, des interactions pédagogiques révélatrices ou des ajustements liés aux contraintes du contexte.

En complément de la grille d'observation, le chercheur tiendra également un journal de terrain tout au long de l'expédition. Ce carnet personnel, distinct de la grille, servira à noter ce qui échappe aux catégories préétablies : impressions générales, ambiances, non-dits, contradictions observées, surprises, intuitions méthodologiques, ou encore réactions personnelles face à certaines scènes. Il permettra aussi de développer une posture réflexive sur la démarche de recherche en contexte, en consignnant les dilemmes rencontrés, les ajustements réalisés, les biais possibles et les apprentissages méthodologiques en cours de route. Ce journal contribuera à une analyse critique de l'implication du chercheur, à une meilleure contextualisation des données, et à la cohérence globale de l'interprétation, en s'inscrivant pleinement dans l'esprit d'une ethnographie sensible et située.

Consigne pour la grille: Utilise cette grille pour consigner, dès qu'un moment te semble significatif au regard des objectifs de recherche, les éléments contextuels, émotionnels et relationnels observés pendant l'expédition. Note aussi ta propre implication dans la scène et situe-la dans la temporalité de l'expédition.

Date

Grille #

Nom du chercheur

Heure	Activité observée	Acteurs impliqués	Inducteur émotionnel observé <i>(éléments significatifs dans l'environnement et dans les interactions avec l'enseignant sur le plan émotionnel)</i>	Adaptation émotionnel de l'enseignant <i>(comportement et action de l'enseignant sur le plan émotionnel face aux éléments de l'environnement)</i>	Contraintes externes ou contextuelles <i>(éléments significatifs de l'environnement en interaction avec l'enseignant sur le plan émotionnel)</i>	Notes d'interprétation	Implication du chercheur

journal de terrain

Date / moment de l'expédition	Situation observée (contexte, lieu)	Réactions personnelles (émotions, sensations, surprises)	Questions / hypothèses émergentes	Réflexivité sur la démarche (positionnement, biais possibles, ajustements)

Annexe L
Certification éthique

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique. Le numéro du certificat est 2026-1922.

BIBLIOGRAPHIE

- Adé, D., Gal-Petitfaux, N., et Serres, G. (2015). Les ressources exploitées par les enseignants d'EPS au cours de leur première année d'expérience professionnelle: Analyse et perspectives pour la formation. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 48(4), 43-71.
- Adjizian, J.-M., et Fréchette, A. (2020). V. Le plein air comme agent de développement local : un regard lanaudois. In *Plein air : manuel réflexif et pratique* (pp. 85-99). Hermann.
- Allen-Collinson, J. (2009). Sporting embodiment: Sports studies and the (continuing) promise of phenomenology. *Qualitative research in sport and exercise*, 1(3), 279-296.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., et Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101-126.
- 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.
- 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.
- 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 Education*, 41(3), 241-260.
- 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. *Journal of Outdoor Recreation, Education et Leadership*, 9(3), 325-341.
- Ashforth, B. E., et Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of management review*, 18(1), 88-115.
- Audrin, C., et Bressoud, N. (2023). Les compétences émotionnelles dans la formation enseignante. *Administration et Éducation*, N° 176(4), 95-102.
- Auger, D., Roult, R., et Adjizian, J.-M. (2020). I. Le plein air, quelques réflexions introductives. In *Plein air: manuel réflexif et pratique* (pp. 13-30). Hermann.
- Ayotte-Beaudet, J.-P., Vinuesa, V., Turcotte, S., et Berrigan, F. (2022). Pratiques enseignantes en plein air en contexte scolaire au Québec: au-delà de la pandémie de COVID-19. *Quebec, Université de Sherbrooke*.
- Azéma, G., Secheppet, M., et Mottaz, A.-M. (2020). Envisager une ethnographie éactive ? Réflexions illustrées. *Activites*, 17(2).

- Banaag, M., et Stuhr, P. T. (2023). Adventure Awaits: Exploring Mindfulness Practices During Outdoor Adventures Trips. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn emotional quotient inventory* (Vol. 40). Multi-health systems New York.
- Barbier, J.-M., et Galatanu, O. (1998). Chapitre II. In *Action, affects et transformation de soi* (pp. 45-70). Presses Universitaires de France.
- Barton, J., Bragg, R., Pretty, J., Roberts, J., et Wood, C. (2016). The Wilderness Expedition. *Journal of Experiential Education*, 39(1), 59-72.
- Bastien, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Beames, S. (2004). Critical elements of an expedition experience. *Journal of Adventure Education et Outdoor Learning*, 4(2), 145-157.
- Beames, S. (2010). *Understanding educational expeditions*. Brill.
- Beaudoin, C. (2022). *La relation enseignant-élève: Perspectives affective, humaniste, cognitive et sociale*. PUQ.
- Bélec, P. (2020). II. Le plein air québécois. Influences, origines et évolution. In *Plein air : manuel réflexif et pratique* (pp. 31-43). Hermann.
- Berlyne, D. E. (1970). Incertitude et curiosité. *Psychologie Française*, 1, 119-129.
- Berman, M. G., Kross, E., Krpan, K. M., Askren, M. K., Burson, A., Deldin, P. J., Kaplan, S., Sherdell, L., Gotlib, I. H., et Jonides, J. (2012). Interacting with nature improves cognition and affect for individuals with depression. *Journal of affective disorders*, 140(3), 300-305.
- Berry, M. (2011). Planning adventure education: Fail to prepare, prepare to fail. In *Adventure education* (pp. 24-45). Routledge.
- Billaudeau, N., Magnard, L., Vercambre-Jacquot, M.-N., et Rimaud, G. (2021). *Baromètre International santé et de bien-être du personnel de l'éducation - Rapport Québec*.
- Bjarkadóttir, E. E. (2024). Let's be outdoors, adventure program in scouts summer course: Development project for Útílfsskóli Skáta, Skátasamband Reykjavíkur.
- Boily, É., Desjardins, É., Lemieux, A., Villeneuve, S., Baron, M.-P., Pulido, L., Favier-Ambrosini, B., Boudreau, C., Gauthier, J., et Laliberté, J. (2024). L'orthopédagogie en contexte extérieur: guide pratique.
- Bølling, M., Mygind, E., Mygind, L., Bentsen, P., et Elsborg, P. (2021). The association between education outside the classroom and physical activity: Differences attributable to the type of space? *Children*, 8(6), 486.

- Borg, M. G., et Riding, R. J. (1991). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6(4), 355-373.
- Bourdieu, P. (2003). Participant objectivation. *Journal of the royal anthropological institute*, 9(2), 281-294.
- Bourget, A. (2013). Explicitation du raisonnement clinique: méthodologie novatrice menant à l'identification de deux étapes de développement au cours des 12 mois entourant la fin de la formation préclinique et le début de la formation clinique d'étudiants en médecine. *Recherches qualitatives*, 32(2), 320-345.
- Bratman, G. N., Daily, G. C., Levy, B. J., et Gross, J. J. (2015). The benefits of nature experience: Improved affect and cognition. *Landscape and urban planning*, 138, 41-50.
- Brown, M., et Beames, S. (2016). Adventure education: Redux. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(4), 294-306.
- Burdette, H. L., et Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of pediatrics et adolescent medicine*, 159(1), 46-50.
- Cahour, B., et Lancry, A. (2011). Émotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, 74(2), 97-106.
- Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances et Psy*(4), 082-090.
- Champagnol, R. (1976). ACTIVATION ET MOTIVATION: Théories de la consistance et leur utilisation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 5-15.
- Colombetti, G., et Thompson, E. (2007). The feeling body: Toward an enactive approach to emotion. In *Developmental perspectives on embodiment and consciousness* (pp. 61-84). Psychology Press.
- Cosgriff, M. (2011). Learning from leisure: Developing nature connectedness in outdoor education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 51-65.
- Creswell, J. W., et Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Damasio, A. R. (1999). *Sentiment même de soi (Le): Corps, émotions, conscience*. Odile Jacob.
- Dantzer, R. (2008). *Les émotions*. PUF.
- de Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M. G., et Koomen, H. M. Y. (2021). Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher–student relationship quality. *Teaching and teacher Education*, 107.
- Dettweiler, U., Gerchen, M., Mall, C., Simon, P., et Kirsch, P. (2023). Choice matters: Pupils' stress regulation, brain development and brain function in an outdoor education project. *British Journal of Educational Psychology*, 93, 152-173.

- Dumouchel, P. (1995). *Emotions: essai sur le corps et le social*. Synthélabo.
- Dyment, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical et Environmental Education*, 14(1), 28-45.
- Dyment, J. E., et Potter, T. G. (2015). Is outdoor education a discipline? Provocations and possibilities. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(3), 193-208.
- Eigenschenk, B., Thomann, A., McClure, M., Davies, L., Gregory, M., Dettweiler, U., et Inglés, E. (2019). Benefits of outdoor sports for society. A systematic literature review and reflections on evidence. *International journal of environmental research and public health*, 16(6), 937.
- Ewert, A. W. (2014). *Outdoor adventure education: Foundations, theory, and research*. Human Kinetics.
- Ewert, A. W., et McAvoy, L. H. (2000). The effects of wilderness settings on organized groups: a state-of-knowledge paper.
- Favier-Ambrosini, B., Linossier, Y., et Quidu, M. (2025). Courir pieds nus pour se reconnecter sensoriellement à la nature? Autoethnographie collective d'une transition minimaliste. *Recherches et éducations*(30-31).
- Favier-Ambrosini, B., et Quidu, M. (2018). Combining first- and third-person data in Sports Sciences in France: analysis of an original methodology. *Movement et Sport Sciences - Science et Motricité*(100), 39-52.
- Filliettaz, L. (2010). Les formes «situées» de l'explicitation de l'action comme dévoilement des savoirs issus de la pratique: le cas des interactions en formation professionnelle initiale. *Recherches en éducation*(HS1).
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
- Gadais, T., Daigle, P., Lacoste, Y., Beaumont, J., Laforest, E., et Sauriol, C. (2018). Enseigner des activités DE, EN, PAR et POUR le Plein air en EPS. *Propulsion*, 31(2), 30-34.
- Gadais, T., Lacoste, Y., Daigle, P., Beaumont, J., et Bergeron, N. (2021). L'intervention éducative en contexte de plein air comme objet de recherche et d'enseignement en milieu universitaire au Québec. *Nature et récréation*, 10, 62-73.
- Gallet, F., et Karray, A. (2018). Le devenir des adolescents victimes de harcèlement scolaire. *Psychothérapies*, 38(1), 27-38.
- Gauthier-Lacasse, M., et Robichaud, A. (2018). Émotions et souffrances chez les enseignants québécois: une analyse de l'activité enseignante au sein de la relation éducative. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*(20).

- Gay, P., et Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches en éducation*, 41.
- Genoud, P. A., Brodard, F., et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology*, 59(1), 37-45.
- Glackin, M. (2018). 'Control must be maintained': Exploring teachers' pedagogical practice outside the classroom. *British journal of sociology of education*, 39(1), 61-76.
- Goyette, N. (2009). *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire: quelle place pour les émotions?* Université du Québec à Trois-Rivières].
- Goyette, Y. (2019). *Le développement de la conscience écologique dans un cours d'éducation par l'aventure* Université du Québec à Chicoutimi].
- Grandjean, D., et Scherer, K. R. (2008). Unpacking the cognitive architecture of emotion processes. *Emotion*, 8(3), 341-351.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Guide, C. (2013). Effective social and emotional learning programs. *Preschool and Elementary School Edition*.
- Hansenne, M., Nélis, D., Feyers, D., Salmon, E., et Majerus, S. (2014). Better neuronal efficiency after emotional competences training: An fMRI study. *Psychologica Belgica*, 54(4), 328.
- Harvey, D., Montgomery, L., et White, R. (2021). Just how much time outdoors in nature is enough? *School Science Review*(381), 27-31.
- Hauw, D., et Lemeur, Y. (2013). Organisation de l'expérience et cours de vie. In *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 163-192). Presses universitaires de France.
- Hayashi, A., et Ewert, A. (2006). Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Experiential Education*, 28(3), 222-242.
- Haye, G. (2011). *Le plaisir*. Éditions EPS.
- 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.
- Hoad, C., Deed, C., et Lugg, A. (2013). The Potential of Humor as a Trigger for Emotional Engagement in Outdoor Education. *Journal of Experiential Education*, 36(1), 37-50.
- Hochschild, A. R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale 1. *Travailler*(1), 019-049.
- Houlfort, N., et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique Montréal, QC.

- Humphrey, R. H., Ashforth, B. E., et Diefendorff, J. M. (2015). The bright side of emotional labor. *Journal of organizational behavior*, 36(6), 749-769.
- Hutson, G., et Weber, H. (2008). A day hike designed to promote environmental literacy. *Schole: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 23(1), 103-107.
- Isaak, J. (2011). Balancing More than Backpacks: Communitarian Ideas Applied to Educational Expeditions. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 3-12.
- James, J. K., et Williams, T. (2017). School-Based Experiential Outdoor Education. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71.
- Katsogridakis, G., et Leather, M. (2023). Teacher-student relationships in higher education: reflections from an adventure sport context. *Sport, Education and Society*, 1-12.
- Kawamoto, H. (2011). L'autopoïèse et l'«individu» en train de se faire. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 136(3), 347-363.
- Kuppens, P., Oravecz, Z., et Tuerlinckx, F. (2010). Feelings change: accounting for individual differences in the temporal dynamics of affect. *Journal of personality and social psychology*, 99(6), 1042.
- Kyriacou, C., et Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167.
- Lakatos, I. (2014). Falsification and the methodology of scientific research programmes. In *Philosophy, Science, and History* (pp. 89-94). Routledge.
- Langelier, M.-È., Fortin, J., Gauthier-Boudreau, J., Larouche, A., Mercure, C., Bergeron-Leclerc, C., Simard, S., Cherblanc, J., Brault, M.-C., Laprise, C., et Pulido, L. (2025). The impact of nature-based learning on student health: a scoping review. *Journal of Outdoor and Environmental Education*.
- Langevin, R., et Laurent, A. (2021). Développer les compétences émotionnelles des futur. es enseignant. es en stage et diminuer leur stress perçu grâce à un programme d'intervention: une étude exploratoire. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 56-83.
- Lantheaume, F. (2011). La souffrance des enseignants, épiphénomène ou analyseur du métier et du système. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 6-18.
- Lantheaume, F., et Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France.
- Larson, R. W., Orson, C. N., et McGovern, G. (2023). Responding to Teenagers' Emotional Meltdowns: How Outward Bound Instructors Facilitate Development of Anxiety Management Skills. *Journal of Adolescent Research*, 38(4), 761-799.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The sport psychologist*, 14(3), 229-252.

- Le Corre, G. (2024). Renseigner le vécu des élèves avec des récits d'expérience pour transformer l'intervention de l'enseignant. In M. Boizumault et L. Gotsmann (Eds.), *Outils et méthodes d'analyse de l'activité d'élèves en EPS : Regards croisés sur ce qui se voit et ce qui se vit* (pp. 81-89). AE-EPS.
- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253.
- Levraud, C., Petiot, O., et Kermarrec, G. (2023). Les inducteurs de stress des enseignants d'EPS lors d'incidents critiques vécus au cours de la carrière: une approche psychologique située. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 56(3), 89-109.
- Lipiansky, E. (1998). Expression de soi, émotion et changement. *Action, affects et transformation de soi*, 125-148.
- Livet, P. (2002). Émotions et rationalité morale. Puf.
- Loiselle, J., et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1).
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., et Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13(21).
- Maas, J., Van Dillen, S. M., Verheij, R. A., et Groenewegen, P. P. (2009). Social contacts as a possible mechanism behind the relation between green space and health. *Health et place*, 15(2), 586-595.
- Mangeant, E. (2008). *Approche didactique de la gestion des risques en escalade: Etude comparative de plusieurs institutions* Université de Provence-Aix-Marseille I].
- Maturana, H. R., Varela, F. J., et Jullien, F.-C. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Ed. Addison-Wesley France.
- Mayer, J. D., Salovey, P., et Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 396-420.
- Mercure, C. (2020a). IX. Éducation et plein air. In *Plein air : manuel réflexif et pratique* (pp. 159-177). Hermann.
- Mercure, C. (2020b). XVIII. Programmes d'intervention en contexte de plein air. In *Plein air : manuel réflexif et pratique* (pp. 323-339). Hermann.
- Mercure, C., et Langelier, M.-È. (2022). L'intervention par la nature et l'aventure au service de la santé mentale. *Rhizome*, 82(1), 16-16.
- Mérida-López, S., et Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.
- Mikolajczak, M. r. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.

- Miles, J. C., et Priest, S. (1999). *Adventure programming*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Montagne, Y.-F. (2008). Le genre des élèves, le genre des professeurs: regard clinique sur la mixité professeur/élève. *EPS: Revue education physique et sport*(332), 22-24.
- Mouchet, A. (2015). L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective. *Recherche et formation*(80), 91-106.
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation: articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40(1), 9-70.
- Mukamurera, J., et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation: le cas du Québec. *Recherche et formation*, 74, 57-70.
- Näring, G., Briët, M., et Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work et Stress*, 20(4), 303-315.
- Newbery, L. (2012). Canoe pedagogy and colonial history: Exploring contested space of outdoor environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 17, 30-45.
- Nichols, G. (2000). Risk and adventure education. *Journal of Risk Research*, 3(2), 121-134.
- Nicol, R. (2002a). Outdoor education: Research topic or universal value? Part one. *Journal of Adventure Education et Outdoor Learning*, 2(1), 29-41.
- Nicol, R. (2002b). Outdoor education: Research topic or universal value? Part two. *Journal of Adventure Education et Outdoor Learning*, 2(2), 85-99.
- Orson, C. N., McGovern, G., et Larson, R. W. (2020). How challenges and peers contribute to social-emotional learning in outdoor adventure education programs. *J Adolesc*, 81, 7-18.
- 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.
- 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.
- Pesqueux, Y. (2011). Pour une épistémologie du risque. *Revue management et avenir*(3), 460-475.
- Petiot, O. (2019). *Le risque*. Revue EPS.
- Petiot, O. (2022). Les émotions des enseignants auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers : quels inducteurs positifs et négatifs ? *Enfances et Psy*, N° 93(1), 149-162.

- Petiot, O., Dugény, S., et Kermarrec, G. (2023). Le travail émotionnel de l'enseignant en milieu fermé : le contexte d'exercice et les caractéristiques individuelles des enseignants font-ils la différence ? *Revue française de pédagogie*(218), 117-133.
- Petiot, O., et Kermarrec, G. (2023). Le travail émotionnel des enseignants : une part méconnue du métier. *Administration et Éducation*, N° 176(4), 71-78.
- Petiot, O., et Kermarrec, G. (2025). 'I focused on the beauty of the water and told myself that the lesson would end at noon': physical education teachers' deep acting during critical incidents in the context of French compensatory education. *Sport, Education and Society*, 1-17.
- Petiot, O., et Kermarrec, G. (2026). "It's Like at the Theater, You're an Actor": Physical Education Teachers' Surface Acting During Critical Incidents Experienced in "Difficult" Contexts. *Journal of Teaching in Physical Education*, 45(1), 149-159.
- Petiot, O., et Visioli, J. (2017). Le dilemme entre la gestion collective et la gestion individuelle de la classe par un enseignant d'EPS expert exerçant en milieu difficile: une étude exploratoire. *Movement et Sport Sciences-Science et Motricité*(95), 65-79.
- Petiot, O., et Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Petiot, O., Visioli, J., et Desbiens, J.-F. (2015a). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue française de pédagogie*(193), 41-56.
- Petiot, O., Visioli, J., et Desbiens, J.-F. (2015b). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue française de pédagogie*, 41-56.
- Petiot, O., Visioli, J., Dugény, S., et Kermarrec, G. (2023). La quantification de données qualitatives: quels apports pour l'analyse du travail émotionnel de l'enseignant d'EPS? *Staps*, 141(3), 159-178.
- Petiot, O., Visioli, J., et Kermarrec, G. (2023). The emotional labor of physical education teachers in 'difficult contexts': an inductive analysis of the most significant moments of their career. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16.
- Philippot, P. (2004). Facteurs cognitifs et réactions corporelles dans le processus émotionnel. *Cognition et émotions*, 37-55.
- Poizat, G., et San Martin, J. (2020). Le programme de recherche « cours d'action » : repères historiques et conceptuels. *Activites*, 17(2).
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of environmental education*, 17(3), 13-15.
- Priest, S. (1999). The semantics of adventure programming. *Adventure programming*, 111-114.

- Priest, S., et Bunting, C. (1993). Changes in perceived risk and competence during whitewater canoeing.
- Priest, S., et Carpenter, G. (1993). Changes in perceived risk and competence during adventurous leisure experiences.
- Prince, H. E. (2019). Changes in outdoor learning in primary schools in England, 1995 and 2017: Lessons for good practice. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 329-342.
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., et González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185.
- Pulido, L., Pépin, A., Bergeron-Leclerc, C., Cherblanc, J., Godue-Couture, C., Laprise, C., Paquette, L., Nadeau-Tremblay, S., et Simard, S. (2025). The Effects of Outdoor Teaching on Academic Achievement and Its Associated Factors—A Scoping Review. *Education Sciences*, 15(8).
- Purc-Stephenson, R. J., Rawleigh, M., Kemp, H., et Asfeldt, M. (2019). We Are Wilderness Explorers: A Review of Outdoor Education in Canada. *Journal of Experiential Education*, 42(4), 364-381.
- Quidu, M., et Favier-Ambrosini, B. (2014). L'articulation des données en première et troisième personnes. De la genèse d'une méthodologie originale en Science du sport. *Intellectica-La revue de l'Association pour la Recherche sur les sciences de la Cognition (ARCo)*.
- Quidu, M., et Favier-Ambrosini, B. (2022). Quelles expériences intimes et pratiques effectives de la course à pied quantifiée? Étude des usages « ordinaires » des montres connectées chez des coureurs et coureuses amateur.es à partir d'une auto-explicitation en temps réel. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 45(3), 506-549.
- 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.
- 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. *Lafortune, L; Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Lafranchise, N., La santé des enseignants et des enseignantes. PU du Québec*.
- Rasclé, N., Bergugnat, L., Florin, A., et Guimard, P. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves: revue de question, recommandations. *Contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur la qualité de vie à l'école*.
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive: étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation* [Montpellier 1].
- Ria, L. (2005). *Les émotions*. Revue EPS.

- Ria, L. (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. [Note de synthèse en vue de l'obtention à l'habilitation à diriger des recherches]. Université Blaise Pascal de Clermont Ferrand.
- 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., Serre, C., Saury, J., Theureau, J., et Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-234.
- Rickinson, M. (2001). Learners and learning in environmental education: A critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7(3), 207-320.
- 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*.
- Rogerson, M., Gladwell, V. F., Gallagher, D. J., et Barton, J. L. (2016). Influences of green outdoors versus indoors environmental settings on psychological and social outcomes of controlled exercise. *International journal of environmental research and public health*, 13(4), 363.
- Rojo, S., et Bergeron, G. (2019). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure: Fondements, processus et pistes d'action*. PUQ.
- Rojo, S., et Bergeron, G. (2020). VIII. La nature et l'aventure comme levier à l'intervention psychosociale. In *Plein air: manuel réflexif et pratique* (pp. 149-158). Hermann.
- Root, E. (2010). This Land is Our Land? This Land is Your Land: The Decolonizing Journeys of White Outdoor Environmental Educators. *Canadian Journal of Environmental Education*, 15, 103-119.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. *Cognition and categorization/Erlbaum*.
- Rossi, M., et Tappolet, C. (2023). Une Théorie Du Bien-Être Comme Bonheur Approprié. *Les ateliers de l'éthique*, 17(1-2), 112-125.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier?* ESF éditeur.
- Russell Hochschild, A. (2012). The managed heart: commercialization of human feeling.
- Santos, A. C., Simões, C., Cefai, C., Freitas, E., et Arriaga, P. (2021). Emotion regulation and student engagement: Age and gender differences during adolescence. *International Journal of Educational Research*, 109.
- Sartre, J.-P. (1943). L'être et le néant [Being and nothingness]. Paris, France: Gallimard.

- Sartre, J.-P. (1960). *de la raison dialectique, I* (Vol. 101). Paris.
- Sauvé, L. (2014). Au cœur des questions socio-écologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*(Volume 11).
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5(1), 99-111.
- Schoenewolf, G. (1990). Emotional contagion: Behavioral induction in individuals and groups. *Modern Psychoanalysis*.
- Seidman, I. (2006). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. *Teachers College*.
- Sève, C., et Saury, J. (2010). Un programme de recherche en STAPS fondé sur la théorie du cours d'action. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport - eJRIEPS*(20).
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., et Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain*, 65(2), 159-190.
- Shewark, E. A., Zinsser, K. M., et Denham, S. A. (2018). Teachers' perspectives on the consequences of managing classroom climate. *Child et Youth Care Forum*,
- Sibthorp, J., Furman, N., Paisley, K., Gookin, J., et Schumann, S. (2011). Mechanisms of Learning Transfer in Adventure Education: Qualitative Results From the NOLS Transfer Survey. *Journal of Experiential Education*, 34, 109-126.
- Sibthorp, J., Paisley, K., et Gookin, J. (2007). Exploring Participant Development Through Adventure-Based Programming: A Model from the National Outdoor Leadership School [Article]. *Leisure Sciences*, 29(1), 1-18.
- Soyez, B., Lozac, H., Gottsmann, L., et Fuchs, J. (2024). Accéder à l'expérience «invisible» en pleine nature: un défi théorique et méthodologique? In V. Boelen et L. Nicolas (Eds.), *L'éducation par la nature. Théories, pratiques, formations*.
- 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 et Outdoor Learning*, 3(2), 159-169.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge university press.
- Tabka, M. (2025). *Conception et mise en œuvre d'un modèle de formation continue basé sur l'analyse réflexive de récits d'expériences. Études des effets sur le développement professionnel selon les enseignants tunisiens* [Université Claude Bernard-Lyon I; Université virtuelle de Tunis].

- Tcherkassof, A., et Frijda, N. H. (2014). Les émotions: une conception relationnelle. *L'Année psychologique*, 114(3), 501-535.
- Terré, N., Saury, J., et Sève, C. (2016). Les relations entre les émotions et les connaissances dans l'expérience des élèves en Éducation Physique. Une étude de cas réalisée au cours d'une séquence d'escalade. *Recherches et éducations*(15), 121-132.
- Terré, N., Sève, C., et Huet, B. (2020). La construction conjointe d'un observatoire et d'un objet théorique : l'exemple du récit d'expérience et de l'espace d'actions. *Activites*, 17(2).
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: Méthode élémentaire*.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(4-2).
- Theureau, J. (2011). L'observatoire des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives. *Approches pour l'analyse des activités*, 23-76.
- Thomas, G. (2010). Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239-254.
- Tinning, R. (2006). 4.1 Theoretical orientations in physical education teacher education. *Handbook of physical education*, 369.
- Vachon, M.-A., Bruneau, M.-C., Roul, R., et Auger, D. (2023). Impacts de la pandémie de COVID-19 sur l'industrie touristique du Québec. Une analyse centrée sur les organisations de plein air. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 46(1), 91-108.
- Vandercleyen, F., Delens, C., et Carlier, G. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique: prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*(28).
- Varela, F. J., Bourguin, P., et Dumouchel, P. (1989). Autonomie et connaissance: essai sur le vivant. *(No Title)*.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (Vol. 5). ESF Paris.
- Vermersch, P. (2019). Entretien d'explicitation. In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 340-342). Éres.
- Visioli, J. (2019). La relation pédagogique. *Paris: Editions Revue EPS, Collection pour l'action*.
- Visioli, J. (2026). Christine Détrez, Kevin Diter, Sociologie des émotions, Paris, Armand Colin, coll.«U», 2025, 263 p. *Staps*, 154(1), 117-120.

- Visioli, J., BIACHE, M.-J., BLANCHARD-LAVILLE, C., DURAND, M., Luc, R., et SAURY, J. (2009). Emotions, Corps et Théâtralité. *Contribution à une modélisation de*.
- Visioli, J., et Petiot, O. (2015). Dynamique de l'improvisation dans l'activité d'un enseignant en cours d'EPS: quelles relations avec les émotions et la spécialisation dans l'APSA enseignée? *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*(36).
- 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., et Petiot, O. (2023). Quels sont les inducteurs des émotions des enseignants d'éducation physique et sportive exerçant dans le cadre de l'éducation prioritaire? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 49(1).
- Visioli, J., Petiot, O., et Guérin, J. (2025). La dynamique émotionnelle d'un entraîneur lors d'une saison à l'étranger : une analyse de son cours de vie en handball de haut niveau. *Movement et Sport Sciences - Science et Motricité*.
- 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 et Sport Sciences*, n° 88(2).
- Visioli, J., Petiot, O., et Ria, L. (2015b). Vers une conception sociale des émotions des enseignants? *Carrefours de l'éducation*(2), 201-230.
- Vors, O., et Gal-Petitfaux, N. (2014). Relation between students' involvement and teacher management strategies in French 'difficult' classrooms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 647-669.
- Wacquant, L. (2015). Pour une sociologie de chair et de sang. *Terrains et travaux*, 26(1), 239-256.
- Waldbuesser, C., Rubinsky, V., et Titsworth, S. (2021). Teacher emotional labor: examining teacher feeling rules in the college classroom. *Communication Education*, 70(4), 384-401.
- Wan, C., Shen, G. Q., et Choi, S. (2021). Underlying relationships between public urban green spaces and social cohesion: A systematic literature review. *City, culture and society*, 24, 100383.
- Wang, W., Yin, H., et Huang, S. (2015). The missing links between emotional job demand and exhaustion and satisfaction: testing a moderated mediation model. *Journal of Management et Organization*, 22(1), 80-95.
- Weng, P.-Y., et Chiang, Y.-C. (2014). Psychological restoration through indoor and outdoor leisure activities. *Journal of Leisure Research*, 46(2), 203-217.
- Yin, H.-b., et Lee, J. C.-K. (2012). Be passionate, but be rational as well: Emotional rules for Chinese teachers' work. *Teaching and teacher Education*, 28(1), 56-65.

- 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.
- Yin, H., Huang, S., et Lee, J. C. K. (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and teacher Education*, 66, 127-136.
- Zhang, Q., et Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105-122.