







Université du Québec  
à Rimouski

**Les effets de l'intervention éducative en contexte de plein air sur  
la santé psychologique au travail des enseignantes et des  
enseignants**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail  
en vue de l'obtention du grade de maître ès sciences (M. Sc.)

PAR

© CHARLES ANTOINE RIOUX

MARS 2022



**Composition du jury :**

**Josée Laflamme, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Andrée-Ann Deschênes, directrice de recherche, Université du Québec à Trois-  
Rivières**

**Virginie Gargano, examinatrice externe, Université Laval**

Dépôt initial le 20 décembre 2021

Dépôt final le [date mois année]

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

“The most worth-while thing is to try to put happiness into the lives of others.” – Sir Robert Stevenson Smyth Baden-Powell

## REMERCIEMENTS

D'abord et avant tout, un énorme merci à ma directrice de recherche, la professeure Andrée-Ann Deschênes, sans qui les probabilités que ce mémoire voit le jour auraient été infinitésimales. Par sa grande patience, son infatigable optimisme, sa bienveillance et sa solide expérience, elle a su m'orienter et me soutenir dans ce projet, en plus de nourrir un appétit maintenant vorace pour la recherche.

Je remercie aussi tous mes proches et amis, qui tout au long de ces cinq années, ont su m'écouter et m'encourager dans mes moments d'incertitude, mais surtout participer à mes épisodes de *kvetching*.

Également, un merci du fond du cœur à tous les enseignants, enseignantes, éducatrices et éducateurs qui continuent d'aller dehors avec les jeunes de qui ils ont momentanément la charge. À ceux et celles qui ont eu la générosité de contribuer à ce mémoire, merci d'avoir attisé ma flamme de chercheur. Enfin, à tous ceux et celles qui pratiquent l'enseignement en contexte plein air au Québec, merci de rendre cet inestimable service à nos jeunes esprits et à notre société.



## RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est de décrire les effets de l'intervention éducative en contexte de plein air (IECPA) sur la santé psychologique au travail (SPT) des enseignantes et enseignants. Elle explore les liens plausibles entre les principales thématiques liées à l'IECPA et les composantes expérientielles de la détresse psychologique au travail (DPT) et du bien-être psychologique au travail (BEPT) développées par Gibert et al. (2011). Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec 14 enseignantes et enseignants du Québec, œuvrant aux niveaux préscolaire, primaire, secondaire et collégial. Une parité relative a été maintenue dans la représentativité homme-femme et titulaire-spécialiste au niveau de l'échantillon. Les résultats issus du processus d'analyse inductive générale répertorient 20 catégories d'effets, positifs et négatifs, de l'IECPA sur la SPT des enseignantes et enseignants. Ces catégories sont regroupées en quatre thématiques et sous-thématiques, soit l'organisation et la logistique des cours, la réalisation des activités pédagogiques, l'environnement de travail et les relations sociales. Nous concluons, dans les limites d'une recherche qualitative et exploratoire, que l'IECPA opère des effets à la fois sur la DPT et sur le BEPT des enseignantes et enseignants. La nature et l'intensité de ces effets demeurent à valider, mais un potentiel accru d'effets positifs sur le BEPT semble se dégager des résultats et favorise une saine SPT.

Mots clés : Santé psychologique au travail, détresse psychologique au travail, bien-être psychologique au travail, intervention éducative en contexte de plein air.

## ABSTRACT

The aim of this research is to attempt to describe the effects of outdoor education (OE) on occupational psychological health (OPH) of teachers. It explores the plausible links between the main themes related to OE and the experiential components of occupational psychological distress (OPD) and occupational psychological well-being (OPWB) developed by Gibert et al. (2011). Semi-structured interviews were conducted with 14 teachers from Quebec, working at the preschool, elementary, secondary and college levels. Relative parity was maintained in male-female and teacher-specialist representativeness at the sample level. The results from the general inductive analysis process identify twenty categories of effects, positive and negative, of the IECPA on teachers' OPH. These categories are grouped into 4 themes and sub-themes, namely the organization and logistics of the courses, the carrying out of educational activities, the work environment, and social relations. We conclude, within the limits of qualitative and exploratory research, that IECPA has effects on both OPD and teachers' OPWB. The nature and intensity of these effects remain to be validated, but an increased potential for positive effects on OPWB appears to emerge from the results and promote healthy OPH.

*Keywords:* Occupational Psychological Health, Occupational Psychological Distress, Occupational Psychological Well-Being, Outdoor Education.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	vi
RÉSUMÉ .....	vii
ABSTRACT.....	viii
TABLE DES MATIÈRES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX .....	xii
LISTE DES FIGURES .....	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xiv
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 MISE EN CONTEXTE.....	5
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE .....	8
2.1 DÉFINITION DE LA SANTÉ PSYCHOLOGIQUE.....	8
2.1.1 Historique de la santé psychologique .....	8
2.1.2 Écopsychologie .....	11
2.1.3 Santé psychologique au travail .....	12
2.2 RECENSION DES ÉCRITS .....	15
2.2.1 La santé psychologique au travail des intervenantes et intervenants en contexte de plein air et d’aventure .....	15
2.2.2 La santé psychologique au travail des ouvriers en forêt et en milieu naturel .....	17
2.2.3 La santé psychologique au travail des guides de plein air .....	18
2.2.4 La santé psychologique au travail des enseignantes et des enseignants .....	20

2.3	OBJECTIF DE L'ÉTUDE.....	32
2.3.1	Question de recherche .....	32
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE .....		34
3.1	DEVIS DE RECHERCHE.....	34
3.2	PARTICIPANTS .....	35
3.3	INSTRUMENT DE MESURE.....	38
3.4	PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES.....	39
3.5	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	40
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		43
4.1	CATÉGORIES ET THÉMATIQUES.....	44
4.2	EFFETS SUR L'EXERCICE DU MÉTIER : L'ORGANISATION ET LA LOGISTIQUE.....	47
4.2.1	La charge de travail additionnelle .....	47
4.2.2	L'équipement et les infrastructures .....	49
4.2.3	Le cadre administratif et les horaires .....	50
4.2.4	La sécurité et la gestion des risques .....	51
4.2.5	Le transport.....	53
4.3	EFFETS SUR L'EXERCICE DU MÉTIER : LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES .....	53
4.3.1	Les bienfaits pour les élèves.....	54
4.3.2	L'évaluation et les objectifs pédagogiques .....	55
4.3.3	La gestion de classe.....	56
4.3.4	Le choix de la profession.....	58
4.4	EFFETS SUR L'EXERCICE DU MÉTIER : L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL.....	59
4.4.1	Le bruit .....	60
4.4.2	Le plaisir à être dehors .....	61
4.4.3	Le plaisir à travailler dehors .....	61
4.4.4	L'opportunité de pratiquer de l'activité physique .....	62
4.4.5	La gestion des imprévus.....	63
4.4.6	Les exigences physiques des sorties.....	64

4.5	EFFETS SUR LES RELATIONS SOCIALES .....	65
4.5.1	L'administration.....	65
4.5.2	Les collègues.....	67
4.5.3	La direction .....	69
4.5.4	Les élèves.....	71
4.5.5	Les parents .....	72
	CHAPITRE 5 DISCUSSION .....	74
5.1	RAPPEL DE L'OBJECTIF DE RECHERCHE .....	74
5.2	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....	75
5.2.1	Effets sur l'exercice du métier : l'organisation et la logistique .....	75
5.2.2	Effets sur l'exercice du métier : les activités pédagogiques .....	78
5.2.3	Effets sur l'exercice du métier : l'environnement de travail.....	79
5.2.4	Effets sur les relations sociales .....	80
5.3	LIMITES DE LA RECHERCHE .....	82
5.4	APPORTS THÉORIQUES ET PRATIQUES.....	84
5.5	PISTES DE RECHERCHE FUTURE .....	86
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	88
	ANNEXES.....	89
	ANNEXE A : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	90
	ANNEXE B : GUIDE D'ENTREVUE .....	94
	ANNEXE C : LETTRE D'INVITATION AU PROJET DE RECHERCHE.....	96
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	98

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Composantes expérientielles de la santé psychologique au travail.....	14
Tableau 2 : Comparaison de la SPT des types de professions recensées .....	30
Tableau 3 : Portait de l'échantillon .....	37
Tableau 4 : Portrait de l'échantillon (suite).....	38
Tableau 5 : Catégories générales d'analyse thématique (première lecture).....	43
Tableau 6 : Organisation par thématique des catégories générales d'analyse thématique .....	45
Tableau 7 : Répartition des effets sur la SPT des enseignantes et enseignants.....	45
Tableau 8 : Catégories générales d'analyse thématique : l'organisation et la logistique.....	47
Tableau 9 : Catégories générales d'analyse thématique : les activités pédagogiques.....	54
Tableau 10 : Catégories générales d'analyse thématique : l'environnement de travail .....	59
Tableau 11 : Catégories générales d'analyse thématique : les relations sociales.....	65
Tableau 12 : Comparaison des catégories de Greenberg et al. (2016).....	76

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Modélisation de l'effet de l'IECPA sur la SPT des enseignantes et des enseignants.....	44
Figure 2 : Schématisation des relations d'effets de l'IECPA sur la SPT des enseignantes et des enseignants.....	46

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>SPT</b>	Santé psychologique au travail
<b>BEP</b>	Bien-être psychologique
<b>DP</b>	Détresse psychologique
<b>BEPT</b>	Bien-être psychologique au travail
<b>DPT</b>	Détresse psychologique au travail
<b>EPS</b>	Éducation physique et à la santé
<b>IECPA</b>	Intervention éducative en contexte de plein air



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

En 2013, la Commission de la santé mentale du Canada rapportait que près de 21,7 % des travailleurs vivent des problématiques de santé mentale, représentant des pertes de plus de six milliards de dollars en productivité dues à l'absentéisme, au présentéisme et au taux de départs volontaires.

Le milieu de l'enseignement n'échappe pas à cette réalité. D'ailleurs, les enseignantes et enseignants sont parmi les professionnels les plus durement touchés par des problématiques de stress liées au travail (Houffort & Sauvé, 2010). Selon Greenberg et al. (2016), l'enseignement est l'une des professions les plus stressantes aux  tats-Unis avec 46 % des professionnels rapportant un haut taux de stress sur une base quotidienne.

Il est toutefois difficile de déterminer si les problématiques de santé psychologique au travail chez les enseignantes et enseignants varient selon le contexte d'enseignement. Au Québec, la récente montée en popularité de l'enseignement en contexte de plein air (Vallée, 2020) est fortement alimentée par un intérêt grandissant de la communauté scientifique en ce qui a trait aux bienfaits du contact avec la nature pour les enfants (Chawla, 2015; Dillon et al., 2006; Downer et al., 2007; Eick, 2012; Faber Taylor & Kuo, 2009; Guardino et al., 2019; Humberstone & Stan, 2012; Jacobi-Vessels, 2013; Kuo & Faber Taylor, 2004; Largo-Wight et al., 2018; Pedretti et al., 2012).

Cette montée en popularité pour l'intervention éducative en contexte de plein air a également suscité l'intérêt de la communauté scientifique (Gadais et al., 2018; Gadais et al., 2021). Cependant, un vide académique persiste en ce qui concerne les effets de cette pratique sur les enseignantes et enseignants eux-mêmes.

  la lumière de l'ampleur des défis liés à la santé psychologique chez les enseignantes et enseignants, de l'intérêt grandissant de l'intervention éducative en contexte de plein air,

ainsi que de l'absence de littérature scientifique s'attardant à la santé psychologique des professionnels de l'enseignement dans des contextes spécifiques, nous posons la question suivante : quels sont les effets de l'intervention éducative en contexte de plein air sur la santé psychologique au travail des enseignantes et enseignants ?

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous exposons en détail la problématique de cette étude. Le deuxième chapitre énonce le cadre théorique en clarifiant les concepts de santé psychologique au travail et d'intervention éducative en contexte de plein air. La recension des écrits, réalisée dans le cadre de cette recherche, est également présentée. Le troisième chapitre présente la méthodologie retenue en précisant la population à l'étude, les méthodes d'échantillonnage, les outils de collecte et d'analyse des données et les considérations éthiques de l'étude. Le quatrième chapitre présente les résultats de la collecte de données. Enfin, le cinquième et dernier chapitre présente l'interprétation des résultats, les limites de l'étude et les pistes de réflexion pour des recherches futures.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

Dans sa chanson intitulée *Le Chant du bum*, Richard Desjardins mentionne que « le mot « travail » vient du latin *tripalium*, qui veut dire « torture »... ». Ce à quoi il ajoute, à la blague « ...je ne peux rien y faire. » (vers 42 à 44). Si cette réplique quelque peu humoristique que Desjardins renvoie à une femme fictive travaillant au « bien-être social » (vers 31) semble caricaturale, elle illustre tout de même une perception collective négative du travail et de ses effets pervers potentiels sur l'être humain.

Les maux et les maladies liés au travail sont bien réels. Il est facile de penser aux risques de blessures pour des corps de métier qui travaillent physiquement ou qui opèrent dans des environnements dangereux et à haut potentiel d'incidents. Ou encore, aux nombreuses afflictions modernes qui accompagnent une mauvaise ergonomie de travail en position assise et soutenue face à un écran.

L'un des aspects de la santé des travailleurs qui est encore trop souvent oublié est celui de la santé psychologique (Kelloway & Day, 2005a). Pourtant, l'attention portée à la santé psychologique au travail (SPT) tant par le milieu académique que par les professionnels de la gestion ne date pas d'hier (Adkins, 1999; Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2016; Kelloway & Day, 2005a). Malgré un corpus grandissant d'écrits et de données en la matière, le défi d'offrir une charge et un environnement de travail sains, propices au bien-être et à l'épanouissement de travailleurs de n'importe quel horizon n'est toujours pas à portée de main (Kelloway & Day, 2005b).

Au Canada, la Commission de la santé mentale du Canada (2013) rapportait que près de 21,7 % des travailleurs vivent des problématiques de santé mentale, représentant des pertes de plus de six milliards de dollars en productivité dues à l'absentéisme, au présentéisme et

au taux de départs volontaires. Des résultats semblables émergent de l'Enquête québécoise sur la santé de la population 2014-2015 indiquant qu'« environ 16 % des travailleurs ont un niveau élevé de détresse psychologique à leur travail » (Institut de la statistique du Québec, 2016, p. 177).

Les affects négatifs de la SPT ne constituent pas les seules variables d'importance dans l'équation (Gilbert et al., 2011; Massé et al., 1998a, 1998b). Il nous revient d'éviter les erreurs du passé en exécutant un pas de recul sur une approche exclusivement centrée sur le traitement de la pathologie et d'inclure dans l'image les affects positifs de la psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Cet intérêt marqué pour la SPT est le point de départ de ce mémoire. Également, le désir d'ajouter des données à une filiation de recherches sur la SPT, d'explorer davantage l'application des concepts de bien-être psychologique au travail (BEPT) et de détresse psychologique au travail (DPT) dans des milieux de travail spécifiques (Gilbert, 2009), ainsi que de contribuer à réduire l'écart entre la recherche et la pratique en matière de développement de milieux sains de travail.

Pour ce faire, il importe de se distancer de l'intérêt pour la santé psychologique des travailleurs en général pour poser des questions relatives aux enjeux spécifiques vécus par des corps de métiers bien précis. À titre d'exemple, les travaux de Deschênes et al. (2018) ont mis en lumière des thématiques et des problématiques endémiques à la santé psychologique au travail des policiers. Les travaux de Greenberg et al. (2016) portant sur le stress au travail des enseignantes et enseignants américains et les travaux de Thomas (2002a, 2002b, 2010) sur le stress lié au travail chez les *outdoor educators* sont également des exemples d'une application pratique des théories de la SPT. En ce qui concerne la présente recherche, l'attention sera portée sur les enseignantes et enseignants du Québec, de la maternelle au niveau collégial, qui pratiquent l'intervention éducative en contexte de plein air.

## 1.1 MISE EN CONTEXTE

L'intérêt pour l'intervention éducative en contexte de plein air (IECPA) prend sa source dans plusieurs mouvements culturels et courants pédagogiques qui n'ont rien de nouveau (Bélec & Larue, 2016; Vallée, 2020). Déjà dans les années 80, les travaux de Mario Bilodeau de l'UQAC ont pavé la route à l'utilisation des activités de plein air comme outil pédagogique au baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé, menant par la suite à la fondation de programmes de premier et de deuxième cycle spécialisés en intervention plein air (Bilodeau, 1987). Quant à la majorité des initiatives récentes d'IECPA, elles s'inspirent fortement des modèles du Royaume-Uni comme le scoutisme, *Outward Bound* et les *Forest Schools*; ou encore de la philosophie du *friluftsliv* sur la valeur de la nature dans le quotidien et de son influence sur le cursus académique des pays scandinaves (Bentsen & Jensen, 2012; Bélec & Larue, 2016; Frenning, 2009; Gelter, 2000, 2010; Gurholt, 2016). De nouveaux programmes de formation portant sur l'intervention éducative en contexte de plein air ont également vu le jour dans les dernières années, notamment le programme court de deuxième cycle *Intervention en contexte de plein air* de l'UQAM, le programme court de deuxième cycle *Intervention psychosociale dans un contexte d'aventure* de l'UQTR, le diplôme d'études supérieures spécialisées en *intervention par la nature et l'aventure* de l'UQAC, l'attestation d'études collégiale en *intervention par la nature et le plein air* au Cégep de Baie-Comeau, ou encore la spécialisation en *Écoéducation par la nature* du Cégep de Rivière-du-Loup.

Bon nombre d'auteurs ne cessent de vanter les mérites et les bénéfices du contact avec la nature tant pour les jeunes que les moins jeunes (Cardinal, 2010; Louv, 2008) et une masse grandissante de chercheurs travaillent à démontrer le succès d'une approche pédagogique axée sur l'IECPA pour le développement et la réussite scolaire (Chawla, 2015; Dillon et al., 2006; Downer et al., 2007; Eick, 2012; Faber Taylor & Kuo, 2009; Guardino et al., 2019; Humberstone & Stan, 2012; Jacobi-Vessels, 2013; Kuo & Faber Taylor, 2004; Kuo et al., 2019; Largo-Wight et al., 2018; Pedretti et al., 2012). Malgré les résultats probants en la matière, très peu de ces écrits s'intéressent à la pratique de la perspective des enseignantes et

enseignants et aucune n'explore la thématique de la SPT lorsqu'il est question de planifier et de réaliser des activités éducatives en plein air.

Selon de nombreux auteurs, affirmer que les enseignantes et enseignants sont en situation précaire lorsqu'il est question de leur SPT serait un euphémisme selon de nombreux auteurs (Bartholomew et al., 2014; Billingsley et al., 2011; Bottiani et al., 2019; Carraro et al., 2017; De Simone et al., 2016; Feuerhahn et al., 2013; Freire et al., 2020; García-Arroyo et al., 2019; Gray et al., 2017; Greenberg et al., 2016; Guardino et al., 2019; Haydon et al., 2018; McCarthy, 2019; Ouellette et al., 2018; Titheradge et al., 2019; von der Embse et al., 2019). Selon une étude de l'École nationale d'administration publique, 19 % des enseignantes et enseignants du Québec évaluent leur santé psychologique comme étant moyenne à médiocre, ce qui représenterait un taux deux fois plus élevé que la moyenne de la population québécoise (Houlfort & Sauvé, 2010). Plus récemment, des recherches ont démontré que de 20 à 25 % des enseignantes et enseignants, au travers le monde, rapporteraient un haut niveau de stress au travail (McCarthy, 2019).

Dans leur recherche portant sur les besoins en soutien aux nouvelles éducatrices et nouveaux éducateurs spécialisés, Billingsley et al. (2011) soutiennent que la DPT vécue par les enseignantes et enseignants varie grandement en fonction de l'environnement de travail et des initiatives éducatives. Selon Haydon et al. (2018), ce constat appuie l'idée qu'il serait important d'élargir le domaine de la recherche sur la SPT des enseignantes et enseignants en fonction du contexte particulier d'enseignement, ainsi que des caractéristiques individuelles des professionnels. Greenberg, Brown et Abenavoli (2016) ont documenté quatre sources principales de DPT chez les enseignants, soit la structure organisationnelle, les demandes de l'emploi, les ressources disponibles et les compétences sociales et émotionnelles des enseignants. Si ces quatre grandes thématiques constituent déjà une source problématique de DPT dans un contexte d'enseignement conventionnel, les recherches sur la complexité du métier de guide et d'intervenant en contexte de plein air (Marchand, 2008; Rantala & Valkonen, 2011; Rilling, 2002; Valkonen, 2009) soulèvent des questions importantes quant à la pression additionnelle induite par le travail en contexte de plein air.

Ainsi, face à la popularité grandissante d'une pratique encore peu documentée du point de vue de la SPT et à la lumière de sources potentielles de BEPT et de DPT spécifiques au contexte du plein air, la présente recherche s'intéresse aux effets de l'intervention éducative en contexte de plein air sur la santé psychologique au travail des enseignantes et enseignants.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE THÉORIQUE**

Le chapitre 2 présente le cadre théorique de la recherche. D'abord, un bref historique du concept de la santé psychologique est présenté. Ensuite, les concepts clés de la recherche sont présentés, soit l'écopsychologie et la santé psychologique au travail. Également, la recension des écrits portant sur les effets de l'intervention éducative en contexte de plein air sur la santé psychologique au travail des enseignantes et enseignants, est exposée. Enfin, l'objectif de l'étude est présenté.

#### **2.1 DÉFINITION DE LA SANTÉ PSYCHOLOGIQUE**

##### **2.1.1 Historique de la santé psychologique**

Les premières preuves écrites de l'émergence du concept de santé psychologique dateraient de la Grèce antique où Hippocrate et Galien auraient intégré des éléments non-physiques, comme l'humeur, à leurs théories de l'état de santé (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2016).

Il faudra ensuite attendre que l'influence de l'église catholique au Moyen Âge s'amenuise pour que la santé et la maladie soient perçues comme des phénomènes plus complexes que le résultat d'une intervention divine. En effet, la montée en popularité des églises protestantes au XVI<sup>e</sup> siècle ouvrira la porte à l'évolution des croyances populaires et au progrès de la science. Il sera alors question de liens de causalité entre la santé ou la maladie et de saines habitudes de vie ou des éléments nocifs dans l'environnement des individus ou des communautés (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2016).



Par la suite vient l'avènement des croyances plus actuelles avec la montée en légitimité de la médecine moderne et les grands courants de pensée en psychologie. La santé psychologique est alors abordée de la même façon que la santé physique. Les interventions ciblent principalement les symptômes, et plus rarement les causes des troubles de la santé, et cessent lorsque l'absence d'effets indésirables est constatée (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2016; Gilbert et al., 2011; Seligman, 2008).

On ne peut passer en revue l'historique du concept de la santé psychologique et physique sans mentionner l'année charnière de 1946 où l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) a inscrit dans ses actes officiels que « [l]a santé est définie, non pas d'une façon négative ou étroite, comme consistant en l'absence de maladie ou infirmité, mais d'une façon positive et large, comme étant « un état de complet bien-être physique, mental et social » » (1948, p. 16).

Cette prise de position de la part de l'OMS soutient l'évolution des théories scientifiques de la santé psychologique qui sont aujourd'hui généralement basées sur une modélisation bidimensionnelle où les états positifs (bien-être psychologique) et négatifs (détresse psychologique) des individus « ne sont ni les pôles opposés d'un concept latent unique et unifactoriel ni des concepts complètement indépendants mais plutôt deux dimensions corrélées d'un construit latent bi-dimensionnel de santé mentale » (Massé et al., 1998b, p. 352).

Avant la Deuxième Guerre mondiale, la psychologie avait pour mission de traiter les maladies mentales, de rendre la vie des gens plus productive et épanouissante, d'identifier et de cultiver la douance (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Toutefois, l'après-guerre aux États-Unis aura un impact marquant sur la pratique de la psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). En effet, il s'avère que la rentrée des vétérans et les défis psychologiques accompagnant leur retour en société créèrent une opportunité économique pour le développement d'une psychologie axée davantage sur le traitement de la maladie mentale (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). De fait, les universités et les institutions de santé publique, s'intéressant à la santé psychologique des vétérans, créèrent une masse

critique d'emplois axés sur le traitement de la maladie mentale, avantageant ainsi le développement des connaissances relatives à ce domaine (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

L'héritage d'un soutien financier privilégié fourni aux institutions offrant des services psychologiques axés sur la guérison de la pathologie, ainsi qu'aux chercheurs s'intéressant au traitement de la maladie mentale, aura encouragé un délaissement des deux autres missions susmentionnées de la psychologie (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Ce délaissement fut toutefois temporaire puisqu'au cours des vingt dernières années, une recrudescence de l'intérêt accordé à des thèmes comme la psychologie positive (Keyes & Lopez, 2009; Schui & Krampen, 2010; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) et la psychologie de la santé (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2016; Dagenais Desmarais & Savoie, 2010) est observée.

Le courant de recherche de la psychologie positive est né d'une critique à l'égard de la psychologie traditionnelle du 20<sup>e</sup> siècle : celle d'accorder un intérêt quasi absolu au traitement de la maladie mentale au détriment de l'étude des aspects positifs de la psychologie humaine, notamment à la valeur des expériences subjectives positives (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Alors qu'il est président de l'Américain Psychological Association, Martin E.P. Seligman propose pour la première fois, en collaboration avec plusieurs autres chercheurs, un plaidoyer pour une approche positive à la psychologie fondée sur la méthode scientifique et les connaissances empiriques (Snyder & Lopez, 2005). Fondamentalement, le but de la psychologie positive est d'encourager un changement d'orientation de la psychologie, passant de la seule préoccupation de traiter les maux à la construction de qualités positives comme le bien-être dans le contentement (au passé), le bonheur et le *flow* (au présent) et l'espoir et l'optimisme (au futur) (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Somme toute, il semble y avoir un consensus de la communauté scientifique comme quoi le concept de santé psychologique a évolué d'une approche centrée sur le traitement de la pathologie vers un modèle plus complexe où les aspects positifs et négatifs de la psyché

humaine sont pris en compte et mis en relation avec l'environnement de la personne (Bruchon-Schweitzer & Boujut, 2016; Keyes & Lopez, 2009; Massé et al., 1998a, 1998b; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2008).

### **2.1.2 Écopsychologie**

Les balbutiements de ce qui est aujourd'hui reconnu comme l'école de pensée de l'écopsychologie dateraient des années 1960. Ce serait à cette époque que des chercheurs comme Paul Shepard (1969; 1967) et Robert Greenway (1995), propulsés par le mouvement environnementaliste, auraient commencé à tisser des liens entre la psychologie et les premiers indices de la crise environnementale engendrée par l'industrialisation de la société moderne (Hibbard, 2003), ou encore les premières expériences de nature et d'aventure à visées éducatives et thérapeutiques (Scull, 2008).

Le plaidoyer de l'écopsychologie soutient essentiellement d'élargir la conception de la santé psychologique pour y inclure l'environnement naturel comme variable active et fondamentale à la santé globale de l'être humain (Roszak, 1996).

Les liens entre la santé psychologique (Massé et al., 1998a, 1998b) et l'écopsychologie (Adams, 2005; Hibbard, 2003; Scull, 2008) sont multiples. Les deux courants de recherche s'intéressent aux aspects positifs de la psychologie humaine, incluant la spiritualité et une vision plus large des variables positives de la psychologie humaine (Hibbard, 2003; Keyes & Lopez, 2009; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Tous deux se concentrent sur la valorisation du bien-être psychologique, tout en tenant compte de l'interrelation complexe avec la détresse psychologique (Massé et al., 1998a, 1998b; Scull, 2008). Enfin, les deux s'intéressent également à la perception subjective de l'individu quant à son bien-être et sa détresse (Massé et al., 1998a, 1998b; St John & MacDonald, 2007).

Cependant, le concept d'écopsychologie apporte une variable nouvelle aux modèles de santé psychologique, soit le fait que l'environnement naturel ou l'écologie, perçu comme

l'habitat naturel de l'être humain, fait partie intégrante de la psyché humaine. La qualité de la relation d'un individu avec la nature devient donc une variable importante à considérer lorsqu'il est question d'évaluer sa santé psychologique (St John & MacDonald, 2007). Cette relation entre individu et nature peut également devenir une variable active dans l'équation de la santé psychologique. Par exemple, avoir difficilement accès à un environnement naturel sain pourrait avoir des effets négatifs sur la santé psychologique (Reese et al., 2022). Ce faisant, la relation entre l'humain et la nature ne peut être dissociée et devrait être prise en compte dans les modèles de santé psychologique (Adams, 2005; Roszak, 1996; St John & MacDonald, 2007).

### **2.1.3 Santé psychologique au travail**

À l'instar du concept plus global de santé psychologique, les premiers travaux de recherche portant sur la santé psychologique au travail s'intéressèrent principalement à la façon dont les symptômes de stress liés au travail sont traités et à outiller les individus à faire face aux défis d'ordre psychologique, omettant ainsi des éléments comme la prévention et le renforcement des éléments favorisant une saine santé psychologique (Adkins, 1999).

Cela dit, les modèles traitant spécifiquement de SPT en incluant les aspects positifs comme le bien-être au travail sont quant à eux plus rares et récents (Dagenais Desmarais & Savoie, 2010; Gilbert, 2009). Certains des modèles théoriques de la SPT adoptent davantage l'angle de l'environnement de travail, cherchant ainsi à favoriser la santé psychologique en créant des environnements sains (Althaus et al., 2013; Haapakangas et al., 2018; Spivack, 2018; Vischer & Fischer, 2005). Sommairement, cet angle méthodologique s'intéresse principalement aux impacts de l'environnement de travail sur la santé psychologique des travailleurs (Althaus et al., 2013). Il s'agit d'une approche relativement unidirectionnelle dans la mesure où c'est l'environnement de travail (p.ex. environnement physique, climat de travail, culture ou politiques organisationnelles) qui exerce une pression sur les travailleurs et que des problématiques de santé psychologique surviennent dans des situations où la

capacité d'adaptation des individus est dépassée (Althaus et al., 2013; Flynn et al., 2018). Il s'agit toutefois d'un modèle qui s'adapte difficilement à une démarche exploratoire visant à qualifier l'expérience de SPT du point de vue du travailleur.

Une autre théorie fréquemment rencontrée dans la littérature traitant de la SPT est celle du *Job Demands-Resources model* de Bakker et Demerouti (2007, 2014). Il s'agit d'un modèle bien reconnu au sein de la communauté scientifique qui a été appliqué dans un grand nombre de recherches de nature empirique (Hu et al., 2013). Brièvement, ce modèle consiste à opposer deux variables du travail, soit les exigences (*job demands*) versus les ressources (*job resources*) exercées sur les individus. Le stress au travail (*job strain*) surviendrait lorsque les exigences (p.ex. pression de performance, environnement de travail difficile, fatigue émotionnelle inhérente à la tâche) surpassent les ressources (p.ex. environnement de travail fonctionnel, facteurs de protection psychologique, motivation) (Bakker & Demerouti, 2007, 2014). Malgré la simplicité et la flexibilité de ce modèle, il s'agit d'un point de vue méthodologique axé davantage sur le contexte de travail que sur la perception de l'individu par rapport à son travail, compliquant ainsi son adaptation à une approche de recherche voulant examiner la relation entre des individus et leurs activités professionnelles.

Pour les besoins de ce projet de recherche, nous nous sommes tournés vers un modèle étant plus pragmatique et facilement adaptable à une approche exploratoire de la SPT des enseignantes et enseignants dans un contexte spécifique. Découlant de l'adaptation de l'outil de mesure de la détresse psychologique et du bien-être psychologique global de Massé et al. (1998a, 1998b), Gilbert et al. (2011) ont élaboré et validé un instrument de mesure de la santé psychologique spécifiquement conçu pour le milieu du travail. Cette mesure de SPT (Gilbert, 2009; Gilbert et al., 2011) servira de modèle de référence pour ce projet de recherche.

Selon Gilbert et al. (2009; 2011), le concept de SPT est composé de deux dimensions, soit le BEPT et la DPT, qui sont évaluées indépendamment l'une de l'autre par moyen de questionnaires auto-rapportés, pour ensuite être mises en relation. Un aspect de ce modèle est que les liens entre le BEPT et la DPT dépassent l'opposition, comme l'expliquent les auteurs :

Suivant cette conception bidimensionnelle de la SPT, ces deux dimensions ne seraient pas deux pôles d'un même continuum, mais plutôt deux états distincts antinomiques interdépendants. [...] le BEP et la DP sont deux concepts distincts, négativement liés, qui sont tous deux nécessaires pour représenter adéquatement la santé psychologique. (Gilbert et al., 2011, p. 196).

Ainsi, le modèle de Gilbert et al. (2009; 2011) permet d'aborder la SPT des enseignantes et enseignants qui professent en contexte de plein air en explorant davantage leur relation avec le travail d'un point de vue personnel.

En effet, Gilbert et al. (2009; 2011) décortiquent les concepts de BEPT et de DPT en trois variables; chaque variable étant un aspect positif (BEPT) ou négatif (DPT) de la relation de l'individu envers lui-même, envers son travail et envers son entourage. Ce faisant, ils proposent d'apprécier le BEPT et la DPT par l'entremise des composantes expérientielles de la SPT présentées dans le tableau qui suit.

Tableau 1 : Composantes expérientielles de la santé psychologique au travail

<b>Rapport</b>	<b>Positif (BEPT)</b>	<b>Négatif (DPT)</b>
<b>Envers soi</b>	Sérénité	Anxiété/dépression
<b>Envers le travail</b>	Engagement	Désengagement
<b>Envers l'entourage</b>	Harmonie sociale	Irritabilité/agressivité

Source : *Validation d'une mesure de santé psychologique au travail* (Gilbert et al., 2011)

Gilbert et al. (2011) nous offrent également une explication qualitative des expériences de BEPT et de DPT vécues par un individu :

[L]orsqu'une personne éprouve du BEPT, elle se sent sereine, en paix avec elle-même et équilibrée émotionnellement ; elle apprécie son travail et ses réalisations, elle a le désir et l'ambition de s'engager, de s'impliquer dans son travail ; aussi, elle est à l'écoute d'autrui, se sent appréciée et aimée, et entretient de belles relations avec son entourage au travail. [...] [L]es individus en état de DPT éprouvent de l'agressivité, de l'irritabilité et de l'impatience à l'égard d'autrui. En leur for intérieur, ils se sentent anxieux, tristes, dépressifs, stressés et ont peine à affronter leurs

problèmes. En regard du travail, ils n'éprouvent plus grand intérêt, se sentent diminués et inutiles et n'ont plus envie d'entreprendre des projets. (Gilbert et al., 2011, p. 201)

Autrement dit, il serait possible de qualifier la SPT des enseignantes et enseignants œuvrant dans un contexte de plein air en mettant en évidence les relations complexes entre les indicateurs de leur BEPT (sérénité, engagement au travail et harmonie sociale) et de leur DPT (anxiété/dépression, désengagement au travail et irritabilité/agressivité).

## **2.2 RECENSION DES ÉCRITS**

À notre connaissance, aucune recherche n'a spécifiquement fait état de la santé psychologique au travail des enseignantes et enseignants qui pratiquent l'IECPA. Cela dit, plusieurs auteurs ont réalisé des recherches avec des thématiques similaires. Pour l'exercice de recension des écrits de cette recherche, les sujets suivants ont été explorés: la SPT des intervenants en contexte de plein air et d'aventure à visées éducatives et thérapeutiques, la SPT des ouvriers en forêt et en milieu naturel, la SPT des guides de plein air et finalement, la SPT des enseignantes et enseignants en général.

Les principales bases de données consultées pour mener cette recension des écrits sont CAIRN, Psy Info, PsyArticles (APA), Psychology and Behavioral Sciences Collection (EBSCO) et Google Scholar. Également, la littérature entre les années 1990 et 2021 a été recensée.

### **2.2.1 La santé psychologique au travail des intervenantes et intervenants en contexte de plein air et d'aventure**

Les professionnels en charge d'encadrer des groupes en contexte de plein air et d'aventure, avec des objectifs pédagogiques et thérapeutiques, sont le premier corps de métier exploré dans le cadre de notre recension des écrits.

Marchand (2008) s'est intéressée aux défis professionnels que peuvent vivre des intervenants en contexte de plein air et d'aventure à visées thérapeutique. Elle a mené une étude quantitative afin d'explorer les défis vécus par les intervenants en contexte de travail, les défis vécus hors du contexte de travail et les bénéfices en lien avec leur travail. Ses résultats démontrent que parmi les 200 intervenants rencontrés, plusieurs vivaient des situations difficiles principalement en lien avec le contexte de travail. Des enjeux de contraintes d'horaire, des difficultés en lien avec l'anxiété et des difficultés en lien avec des défis physiques ou émotionnels sont les principaux éléments mentionnés. Bien que cette étude ne traite pas spécifiquement des enseignantes et enseignants, il est possible de faire des liens entre les fonctions d'intervenants en plein air et aventure à visées thérapeutique et celles de professionnels du milieu de l'éducation. Cela dit, la relation d'aide entre les intervenants et les participants en plein air à visées thérapeutique peut différer de la relation entre un enseignant et les élèves dont il a la charge. Marchand (2008) ne fait pas état du volet de bien-être psychologique dans le cadre de cette étude.

Thomas (2002a, 2002b), quant à lui, s'est intéressé spécifiquement au stress lié au travail chez un large spectre de professionnels œuvrant en éducation et en intervention par la nature et l'aventure ou *outdoor educators*. Parmi les professionnels sondés, il est possible de dénombrer des gestionnaires d'équipe de professionnels, des enseignantes et enseignants, des guides naturalistes et interprètes, des intervenants psychosociaux et autres professionnels de l'accompagnement en contexte de plein air. Dans un premier temps, Thomas (2002a) s'est intéressé aux multiples sources de stress liées au travail vécues par les professionnels à l'étude. Les résultats des enseignantes et enseignants diffèrent de ceux des répondants pratiquant un autre métier. Les principales sources de stress liées au travail mises de l'avant incluent de longues heures de travail lors de sorties multi-jours, le temps passé loin de la maison et de la famille et les difficultés à entretenir une vie sociale attribuable à l'éloignement. D'autre part, Thomas (2002b) a également exploré les initiatives mises en place par les gestionnaires afin de prévenir et mitiger les effets du stress liés au travail chez les professionnels à l'étude. Parmi les stratégies efficaces se retrouvent la mise en place de communautés de soutien, favoriser la satisfaction au travail par l'amélioration des conditions



et des bénéfices d'emploi et l'offre d'opportunités de développement professionnel. Toutefois, les travaux de Thomas (2002b) portant sur la perspective des gestionnaires des professionnels à l'étude utilisent des données secondaires, ce qui nous amène à considérer ces résultats avec prudence pour l'exploration de notre sujet de recherche.

### **2.2.2 La santé psychologique au travail des ouvriers en forêt et en milieu naturel**

En ce qui concerne les travailleurs forestiers et les ouvriers œuvrant en forêt et en milieu naturel, peu de recherches ont fait état de la nature et du contexte de leur travail en relation avec leur SPT.

L'article de Bingley (2013) s'est intéressé aux ouvriers sylvicoles anglais à la suite d'un regain en popularité de certaines pratiques traditionnelles d'aménagement et d'exploitation forestière du type « *coppicing* ». Son hypothèse de recherche vérifie l'image idyllique du travail en milieu « vert » ou « en nature » comme étant bénéfique pour la santé des travailleurs. En utilisant l'*Attention Restoration Theory* comme cadre de référence et outil de mesure des effets d'un séjour en milieu naturel sur les individus, Bingley (2013) suggère que la relation entre les ouvriers forestiers et l'environnement naturel qui constitue leur milieu de travail est complexe et qu'il serait faux d'affirmer que ces derniers profitent des mêmes bénéfices liés au séjour dans un environnement naturel que des individus qui fréquentent la forêt et les espaces récréatifs dans leur temps discrétionnaire. Tirés de ses entrevues, les exemples de travailleurs forestiers ayant été en mesure de tirer des bénéfices de leur environnement de travail faisaient preuve d'une combinaison de pragmatisme, de créativité, d'ingéniosité et de compétence. Ces conclusions mettent en lumière deux éléments d'intérêt pour cette recherche. D'une part, la nuance importante entre les bienfaits offerts par la nature dans un cadre de loisir comparativement au contexte du travail. D'autre part, la présence de facteurs et de compétences permettant de mitiger les effets négatifs du cadre naturel sur la santé psychologique des travailleurs. Ces conclusions soutiennent également notre questionnement au sujet du travail en contexte de plein air chez les enseignantes et

enseignants, particulièrement en ce qui concerne l'hypothèse d'effets négatifs sur la santé psychologique liée au travail en contexte de plein air.

### **2.2.3 La santé psychologique au travail des guides de plein air**

Nos recherches n'ont décelé aucune étude portant spécifiquement sur la santé psychologique des guides de plein air et de tourisme d'aventure. Toutefois, ces derniers devant posséder des connaissances et des compétences aussi spécifiques que variées afin d'assurer la sécurité et le bon déroulement des activités dont ils ont la charge, quelques auteurs se sont tout de même intéressés à différents aspects de ce métier se rapprochant du concept de SPT.

Valkonen décrit bien la complexité du métier lorsqu'il mentionne que guider est un travail de service interactif émotif, axé sur le corps, et multirôle qui requiert de multiples compétences et aptitudes sociales de ses employés [traduction libre] (2009, p. 165). En 2006, Valkonen mena une étude portant sur le métier de guide de plein air à été réalisé dans le but d'explorer cette réalité professionnelle du point de vue des employés. Cette étude, faisant partie d'un projet national de recherche en Finlande portant sur les métiers du tourisme, a permis de recueillir des données grâce à 19 entrevues réalisées auprès de professionnels travaillant dans l'industrie du tourisme d'aventure dans les Laplands Finlandaises. Plusieurs thématiques ont été abordées lors des entrevues, dont la nature du travail de guide, les compétences nécessaires, l'éducation, les services reliés au tourisme de nature, ainsi que les défis et les opportunités du secteur. Plusieurs études ont pris source dans ce corpus de données, bien qu'inopportunément aucune ne portait sur la SPT des employés. Parmi ces recherches, nous notons plusieurs travaux d'intérêt.

Tout d'abord, l'étude de Valkonen (2009) sur le rôle de la nature comme un élément actif dans l'équation, par opposition à un simple environnement de travail, pour le guide et les compétences nécessaires pour interagir adéquatement. À l'instar des employés de

première ligne plus conventionnels au monde du tourisme, les guides de plein air doivent à la fois posséder un large éventail de compétences relationnelles, en plus des compétences techniques liées aux interactions avec l'environnement naturel. Le rôle que prend la nature à titre de composante essentielle de la construction de l'expérience des visiteurs (météo, relief, température, etc.) influence directement la performance des guides (Valkonen, 2009). Bien que les auteurs n'aient pas tenté d'explorer les effets de cette relation tels que vécus pas les guides, il est possible d'avancer l'hypothèse que la nature puisse avoir un impact sur leur SPT dans cette situation. Qui plus est, la dichotomie observée entre les employés touristiques de première ligne, dit « conventionnel », et les guides de plein air œuvrant en milieu naturel vient soutenir notre questionnement quant aux enseignantes et enseignants pratiquant l'intervention éducative en plein air.

Ensuite vient l'étude de Rantala et Valkonen (2011) portant sur la complexité de la sécurité et des risques d'excursions guidées en plein air, ainsi que sur le rôle essentiel que jouent les guides dans leur saine gestion. Leurs travaux ont mené à la conclusion que la clé du succès pour offrir des séjours guidés de qualité et sécuritaires en nature réside dans la pluralité des compétences et des connaissances des guides eux-mêmes, et ce, même pour des produits touristiques jugés non-aventureux ou d'aventure douce (Rantala & Valkonen, 2011). La sécurité des participants est la première préoccupation des guides (Rantala & Valkonen, 2011).

Tranquard et al. (2014) soulignent l'importance de l'état psychologique, des capacités d'analyse, des capacités physiologiques et des savoir-faire des participants dans le processus de gestion des risques en tourisme d'aventure, sans toutefois s'intéresser aux conséquences d'un éventuel déficit de l'une ou plusieurs de ces compétences chez les guides.

Pour conclure, bien que plusieurs auteurs comme l'Organisation mondiale du tourisme (2014), des chercheurs affiliés au Laboratoire d'Expertise et de Recherche en Plein Air (LERPA) de l'UQAC comme Tranquard et al. (2014) ou encore des chercheurs abordant la question sous l'angle du tourisme d'aventure comme Valkonen (2009; 2013), Rantala (2018; 2011) et Koikkalainen (2016) s'entendent sur la pluralité des connaissances et des

compétences inhérentes au métier de guide de plein air, nous n'avons trouvé aucune recherche empirique traitant des défis liés à la santé psychologique de ces derniers en lien avec la complexité et l'intensité du travail requis.

Ce constat met deux éléments en lumière. D'une part, le travail nécessitant d'encadrer un groupe en contexte de plein air comporte son lot de risques et de spécificités. D'autre part, un vide empirique demeure quant à l'effet du travail en plein air sur la santé psychologique des guides eux-mêmes.

#### **2.2.4 La santé psychologique au travail des enseignantes et des enseignants**

Greenberg et al. (2016) ont documenté les sources et les effets du stress sur les professionnels de l'enseignement. Ils abordent également les interventions visant à réduire le stress et des recommandations s'adressant aux programmes et aux politiques pouvant favoriser la performance, une saine SPT et une culture de santé au travail chez la population à l'étude. D'abord, les auteurs dénombrent quatre sources de stress au travail, soit (1) le manque de leadership venant de la direction, un climat de travail sain et une culture organisationnelle favorisant le soutien et la collégialité; (2) les exigences du travail en lien avec la performance des élèves, les difficultés d'apprentissage, les troubles de comportement et les relations difficiles avec les parents; (3) les ressources de travail qui limitent le soutien et l'autonomie dans la prise de décision; et (4) les compétences sociales et émotionnelles permettant aux enseignantes et enseignants de gérer leur stress et de cultiver une saine ambiance en classe. Ensuite, les trois échelles d'intervention pouvant réduire la quantité de stress vécu par les enseignantes et enseignants sont : (1) l'échelle de l'organisation favorisant un environnement de travail sain; (2) l'échelle organisation-individuelle visant à bâtir des relations de travail saines; et (3) l'échelle individuelle apprenant aux professionnels à mieux gérer leur stress. Enfin, les recommandations s'adressant aux programmes et aux politiques incluent : (1) l'amélioration de l'intégration des nouveaux enseignants et la mise en place de programmes de mentorat; (2) la présence de programmes et de politiques de mieux-être au

travail; (3) des programmes de perfectionnement professionnel portant sur le développement des compétences sociales et émotionnelles; et (4) des programmes de pleine conscience et de gestion du stress destinés aux enseignantes et enseignants.

Bartholomew et al. (2014) ont quant à eux exploré la possible médiation de la négligence des besoins psychologiques de base selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2013) dans la relation entre la perception de pression au travail et une mauvaise santé psychologique au travail chez 364 enseignantes et enseignants en éducation physique d'Espagne. La collecte de données a été réalisée à l'aide de questionnaires auto-rapportés comprenant quatre échelles de mesure, soit la perception de pression liée au travail, la négligence des besoins psychologiques, le *burnout* et les plaintes somatiques. Les résultats présentés dans cette étude démontrent une corrélation positive entre une forte perception de pression au travail et des indicateurs d'une mauvaise santé au travail, comme les *burnout*, les plaintes somatiques, une haute pression artérielle ou des malaises gastro-intestinaux, lorsque les besoins d'autonomie et de sentiment de compétence sont négligés. Outre le lien de causalité entre la négligence de certains besoins centraux à la théorie de l'autodétermination et les symptômes d'une mauvaise santé au travail chez les enseignants, cette recherche met également en lumière l'importance de s'intéresser à la perception des professionnels de l'enseignement de leur propre santé psychologique afin de mieux comprendre les aspects destructeurs liés à l'exercice de leurs fonctions.

Les recherches de Bottiani et al. (2019), portant sur le stress lié au travail des enseignantes et enseignants œuvrant en milieu urbain défavorisé présentent des résultats au sujet de leur santé psychologique au travail. Les auteurs ont sondé 255 enseignantes et enseignants de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année par l'entremise de sondages auto-rapportés et de trois séances d'observation non-participative réalisées par l'équipe de recherche directement en classe. Les résultats de l'étude démontrent que le fait d'enseigner dans des classes jugées plus difficiles en se basant sur le profil sociodémographique des étudiants génère significativement plus de stress lié au travail, ainsi que des risques de *burnout* pour les enseignantes et enseignants. De plus, certains comportements jugés perturbateurs chez les

élèves sont directement corrélés au haut niveau de stress et au risque de *burnout*. Bien que cette recherche ne s'intéresse pas spécifiquement à l'IECPA, les résultats concernant les comportements perturbateurs des élèves soulèvent des questions.

Carraro et al. (2017) se sont intéressés aux relations directes et médiatrices de plusieurs variables psychologiques, soit l'auto-efficacité, les bénéfices de l'activité physique, les objectifs de performance, la perception de la qualité de l'établissement scolaire, le *burnout* et la satisfaction au travail. Ainsi, 183 enseignantes et enseignants en éducation physique du nord de l'Italie ont été sondés à l'aide d'une batterie d'échelles de mesure via un questionnaire auto-rapporté. Les résultats de cette recherche dénotent une corrélation négative et significative des divers signes et symptômes du *burnout* sur la satisfaction au travail. De plus, les corrélations entre les variables démontrent que l'intervention sur les variables psychologiques des individus aurait un plus grand potentiel de favoriser la satisfaction au travail et de diminuer les risques de *burnout* comparativement à des interventions dirigées vers l'environnement de travail.

De Simone et al. (2016) ont exploré la relation entre le stress lié au travail, la satisfaction au travail et la santé physique de 565 enseignantes et enseignants de niveau secondaire. Cette recherche révèle que le stress lié au travail perçut par les enseignantes à un lien direct, négatif et significatif sur leur santé physique. Qui plus est, la satisfaction au travail réduirait significativement l'impact de la perception du stress lié au travail sur la santé physique des enseignantes. Bien que cette étude ne porte pas spécifiquement sur l'IECPA, leurs résultats ont aussi mis en lumière les principaux facteurs composant la perception du stress lié au travail comme étant la perception de l'environnement de travail, la tâche d'enseignement, la perception des enseignantes quant à la gestion de leurs supérieurs et l'attitude des enseignantes face au changement.

Toujours dans la foulée du JD-R de Bakker et Demerouti (2007), Feuerhahn et al. (2013) se sont intéressés à la relation entre les exigences de l'emploi, les ressources de travail et l'épuisement émotionnel des enseignantes et des enseignants. Ainsi, 177 professionnels de l'enseignement allemands, ayant été recrutés sur une base volontaire, ont participé à l'étude

en remplissant un questionnaire auto-rapporté portant sur les exigences émotionnelles de l'emploi, les exigences cognitives de l'emploi, les ressources émotionnelles et cognitives du travail, les pressions émotionnelles et des variables démographiques. Chacune de ces variables a été évaluée à l'aide d'une échelle de mesure existante et validée statistiquement. De plus, 21 mois après la collecte initiale des données, 56 des participants initiaux ont été sondés sur une base volontaire afin de mesurer leur épuisement émotionnel. Des analyses de régressions linéaires témoignent d'une relation positive et significative entre les exigences de l'emploi et l'épuisement émotionnel, ainsi qu'un effet protecteur significatif des ressources du travail dans la relation entre les exigences de l'emploi et l'épuisement émotionnel sur la distribution de données au temps 1 de la collecte de données. En comparant les distributions au temps 1 et 2, les chercheurs constatent que ces relations significatives n'ont toutefois pas été observées sur une longue période. Cette étude démontre, une fois de plus, que la nature de l'emploi des enseignantes et enseignants, dans un cadre conventionnel, est propice à l'émergence de symptômes de DPT, comme l'épuisement émotionnel. Elle démontre également la présence de facteurs protecteurs de la SPT des enseignantes et enseignants, tout en soulignant qu'il persiste un vide académique quant à la compréhension plus approfondie de cette réalité professionnelle à court et moyen terme.

Freire et al. (2020) ont exploré les liens entre le concept d'épanouissement (*flourishing*), du capital psychologique et du *burnout*. S'appuyant sur le courant de la psychologie positive, leur hypothèse de recherche est qu'un professionnel de l'enseignement bénéficiant d'un fort capital psychologique sera plus à même de vivre de l'épanouissement et que ces deux facteurs combinés auront pour effet de diminuer leur vulnérabilité au *burnout*. Aussi, 1 379 enseignantes et enseignants espagnols des milieux préscolaire, primaire et secondaire ont pris part à un questionnaire auto-rapporté envoyé par courriel comportant trois échelles de mesure, soit l'échelle de capital psychologique, l'échelle d'épanouissement et l'inventaire du *burnout* de Maslach. Les analyses de médiation des données, en utilisant le capital psychologique comme variable indépendante, les trois dimensions du *burnout* comme variables dépendantes et l'épanouissement comme variable médiatrice, ont confirmé les hypothèses de recherche. Les résultats de cette étude témoignent de la complexité de la santé

psychologique des enseignantes et enseignants, et ce dans un contexte de classe conventionnelle. Elle met également en lumière l'importance d'une approche multivariée dans la recherche de solutions favorisant le BEPT et vient justifier l'approche exploratoire de notre recherche en ce qui a trait aux effets de l'IECPA sur la SPT des professionnels du milieu scolaire.

La méta-analyse de García-Arroyo et al. (2019) portes sur l'intensité du *burnout* chez les enseignantes et enseignants de différents pays. Toute étude empirique comportant des sommes ou des moyennes, incluant au minimum l'une des variables du *burnout* selon l'inventaire du *burnout* de Maslach (García-Arroyo et al., 2019), soit l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le manque de sentiment d'accomplissement, et rédigée en anglais, en espagnol ou en portugais a été considérée. De plus, 146 articles scientifiques revus par des pairs ont été considérés afin de réaliser des tests de variation et d'homogénéité sur l'intensité du *burnout* dans un échantillon international d'enseignantes et enseignants. Les résultats témoignent d'un taux relativement bas chez les enseignantes et enseignants. Selon les auteurs, ces résultats doivent être interprétés avec prudence considérant que les distributions statistiques utilisées n'ont pas inclus les enseignantes et enseignants ayant quitté la profession pour cause de maladie, pouvant ainsi constituer une source de biais importants pour la validité statistique de l'étude. La conclusion la plus importante émanant de la méta-analyse de García-Arroyo et al. (2019) est la disparité et le manque de validité statistique du corpus d'études recensées, témoignant d'un manque encore existant d'études sur la santé psychologique des enseignants. Selon les auteurs, une masse critique plus importante d'études permettrait de tirer des données d'une plus grande validité statistique.

Gray et al. (2017), quant à eux, proposent une revue de littérature récente portant sur le bien-être psychologique des enseignantes et enseignants avec une considération particulière pour la notion de climat de travail. Les paramètres de leur recherche incluent tout article recensé à partir des bases de données PsycIMFO et Google Scholar portant comme mot clé *teacher mental health*, *teacher stress*, *teacher burnout*, *teacher resilience*, *school climate*, *mental health* et *inclusive education* et ayant été publié dans les 25 dernières années.



En réponse au consensus relatif face au niveau de stress et de *burnout* liés à la profession d'enseignants, les auteurs soulignent un manque de littérature portant sur les pratiques et les interventions favorisant une bonne santé psychologique au travail des enseignantes et enseignants dans le milieu scolaire. Ils interpellent également la communauté scientifique à investiguer davantage les liens entre le bien-être psychologique des enseignantes et enseignants et le climat de travail afin d'acquérir une meilleure compréhension des facteurs organisationnels essentiels faisant de l'école un milieu de travail sain. Enfin, Gray et al. (2017) mettent en lumière le manque de cohérence dans la littérature portant sur le climat de travail et son opérationnalisation en tant que concept par la communauté scientifique.

Guardino et al. (2019) se sont intéressés à la perception de deux enseignantes de niveau maternelle, ainsi que de leurs 37 élèves, d'une expérience d'enseignement et de récréation à l'extérieur versus à l'intérieur. Une période d'échantillonnage par observation non participative de six semaines a permis de quantifier le niveau d'attention des élèves. Un questionnaire auto-rapporté portant sur la comparaison de l'expérience a également été envoyé aux deux enseignantes, à la suite des six semaines d'échantillonnage, et 13 élèves ont été sélectionnés au hasard pour participer à un questionnaire de six questions fermées (oui ou non), mené en personne. Les résultats de l'étude démontrent que l'enseignement à l'extérieur comporte bon nombre de bénéfices tant pour l'apprentissage des élèves que pour la perception de bien-être des enseignantes. Cette étude met en lumière une différence de perception entre l'enseignement dans un cadre traditionnel et l'enseignement dans un cadre naturel.

Haydon et al. (2018) ont mené une étude qualitative portant sur les sources de stress liées au travail des éducatrices et éducateurs spécialisés. Pour ce faire, 16 éducatrices et éducateurs spécialisés ont pris part à une entrevue semi-dirigée. Les participants ont été recrutés à partir d'un réseau déjà établi à la suite de travaux de recherche passés des chercheurs. La grille d'entrevue comportait 11 questions adressant les thématiques de la perception des sources de stress liées au travail, les effets de ces sources de stress et la perception des facteurs de protection quant aux sources de stress. Les verbatims des entrevues

ont été soumis à des analyses inductives et déductives à l'aide de logiciels de codage sémantique. Parmi les principales sources de stress mentionnées, le manque de soutien de l'équipe administrative, les défis spécifiques à chaque élève et les relations avec les collègues figurent en tête de liste. Quant aux effets du stress lié au travail, la majorité des participants ont mentionné vivre des effets négatifs sur leur auto-efficacité ainsi que sur leur santé et leur bien-être. Enfin, les principaux effets protecteurs mentionnés ont été les interactions avec les pairs, les compétences individuelles de gestion du stress, un équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle et du soutien adéquat de l'équipe administrative.

Sur le plan du stress lié au travail chez les enseignantes et enseignants, McCarthy et al. (2019) proposent une revue de littérature portant sur le stress perçu par ces professionnels ainsi que les approches préventives permettant d'offrir du soutien à ceux et celles qui en auraient le plus besoin. Les auteurs soutiennent que la perception individuelle des exigences liées au travail, combinaison d'une évaluation objective et subjective d'une situation donnée, comparée à la perception individuelle des ressources disponibles résulterait à la perception individuelle du stress lié au travail. Près de 1 000 enseignantes et enseignants ont pris part au questionnaire de 35 items nommé *Classroom Appraisal of Demand and Ressources (CARD)* développé par les chercheurs. Les résultats classifient les participants en trois groupes : (1) les enseignantes et enseignants qui perçoivent posséder des ressources dépassant les exigences liées au travail, (2) celles et ceux qui perçoivent un équilibre entre les ressources et les exigences de l'emploi et (3) celles et ceux qui évaluent que les exigences liées au travail dépassent leurs ressources. Ce dernier groupe, étant celui qui serait plus sujet à vivre du stress lié au travail, représente près de 25 % de l'échantillon total. Les 18 recherches précédentes de McCarthy et al. (2019), ayant utilisé l'outil *CARD*, démontrent que ce sont ces enseignantes et enseignants sous pression qui vivent le plus grand nombre de symptômes liés au stress. Selon les auteurs, les stratégies les plus efficaces pour soutenir les enseignantes et enseignants les plus vulnérables combinent une approche centrée sur les situations problématiques (p.ex. intervenir sur une dynamique de classe problématique) et une approche centrée sur les émotions problématiques (p.ex. pratique des techniques de respiration pour mieux gérer le stress sur le plan individuel). Enfin, les recherches de McCarthy et al. (2019)

démontrent également que la responsabilité de cibler les professionnels les plus à risque, ainsi que de mettre en place des mesures de saine gestion du stress en milieu de travail revient à l'administration des établissements scolaires. Ces derniers étant également les mieux positionnés et outillés pour réaliser des interventions ciblées et significatives.

Ouellette et al. (2018) ont offert un apport à la compréhension des interventions efficaces en milieu de travail ayant pour objectif de réduire le niveau de stress lié au travail vécu par les enseignantes et enseignants. Ces derniers ont comparé les résultats de mesure du stress lié au travail, de la santé organisationnelle, des compétences sociales des élèves et du sentiment d'auto-efficacité chez les enseignantes et enseignants participant à un programme pilote de services en santé mentale scolaire versus ceux bénéficiant des services de santé mentale et de développement professionnel conventionnels. Les enseignantes et enseignants, de la maternelle à la 4<sup>e</sup> année, travaillant dans six écoles sélectionnées au hasard parmi 325 écoles défavorisées ont été invités à participer à l'étude. Près de 40 % des participants à l'étude ont complété le même questionnaire au début et à la fin de trois années scolaires consécutives. Les résultats démontrent que les programmes de formation et d'intervention en classe n'ont pas d'impacts significatifs sur la satisfaction et le stress lié au travail des enseignantes et enseignants. Les principaux éléments qui présentent des résultats concluants sur la réduction du stress lié au travail et sur la hausse de satisfaction au travail impliquent des interventions au niveau du climat organisationnel et le réseautage et le partage entre les enseignantes et enseignants.

Titheradge et al. (2019), quant à eux, se sont intéressés à la comparaison du niveau de stress quotidien vécu par les enseignantes et enseignants et au niveau moyen de stress vécu par la population générale. Grâce à l'outil *Everyday Feelings Questionnaire (EFQ)*, ils ont évalué le niveau de détresse psychologique de 90 enseignantes et enseignants de niveau primaire oeuvrant dans le sud-ouest de l'Angleterre. Ils ont d'abord établi un niveau quotidien de base, pour ensuite recueillir des données de comparaison à intervalle de 9, 18 et 30 mois. La moyenne des résultats du EFQ au jour 1 sur l'échantillon d'enseignantes et enseignants était de 15,6 sur 35 avec un écart type de 6,7; les résultats sont restés très

similaires au cours des évaluations subséquentes avec 14,6 (6,6) après 9 mois, 15,1 (6,7) après 18 mois et 15,1 (6,7) après 30 mois. Ces résultats détonnent nettement de la moyenne de la population générale qui se situe à 11,4 avec un écart type de 5,9. Qui plus est, près de 20 % des enseignantes et enseignants dépassaient le seuil critique de détresse psychologique du EFQ, qui est de 20 sur 35, et ce pour chaque période d'échantillonnage.

von der Embse et al. (2019) ont réalisé une revue de littérature sur un aspect encore peu documenté de la santé psychologique des enseignantes et enseignants, à savoir l'efficacité des interventions visant à réduire le stress lié au travail chez ces derniers. Pour ce faire, les auteurs ont réalisé un inventaire des articles scientifiques publiés entre 1998 et 2015, disponibles sur les bases de données PsycINFO, ERIC, EBSCOhost et Google Scholar, et répondant aux critères suivants : (1) l'étude devait évaluer les résultats d'une approche par traitement ou d'intervention, (2) l'étude devait comparer les niveaux de stress ou de *burnout* pré et post intervention et (3) l'étude devait inclure des enseignantes et enseignants oeuvrant de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Les 27 articles scientifiques retenus à la suite de cet exercice ont été codés dans une deuxième phase afin de différencier les types d'intervention, soit les interventions basées sur les connaissances (KBI), les interventions comportementales (BI), les interventions cognitivo-comportementales (CBO) et les interventions de pleine conscience (MBI). La disparité des modèles et des échelles de mesure, ainsi que les variations dans le cadre méthodologique ont rendu la comparaison des différents articles plutôt ardue pour les chercheurs. Néanmoins, les auteurs ont déterminé que trois des quatre types d'intervention démontrent des résultats concluants. Incidemment, seules les interventions basées sur les connaissances (KBI) misant uniquement sur la sensibilisation et le partage d'information se sont montrées peu efficaces, appuyant ainsi l'argument qu'une approche efficace se doit d'offrir des programmes d'intervention qui incluent des exercices pratiques et de l'accompagnement ayant pour objectifs l'acquisition de compétences et la modification de comportements chez les participants. Les auteurs soulignent également des lacunes transversales aux méthodologies recensées, notamment le manque de critères d'évaluation portant sur l'efficacité à moyen et long terme des interventions, ainsi que l'évaluation comparative de la rentabilité des différentes interventions. En plus de soutenir, une fois de

plus, la problématique persistante de la santé psychologique au travail chez les enseignantes et enseignants, cette étude souligne des points importants quant aux critères de réussite des interventions visant à réduire la détresse psychologique au travail.

Selon Bakker et Demerouti (2007), le fait d'encadrer un groupe en contexte de plein air comporte son lot d'exigences et de défis. À ce sujet, Tranquard et al. (2014) soulignent l'importance de l'état psychologique, des capacités d'analyse, des capacités physiologiques et des savoir-faire des participants dans le processus de gestion des risques en plein air. Marchand (2008), quant à elle, soulève des enjeux importants reliés au stress, aux contraintes et aux défis physiques et émotionnels vécus par des intervenants en contexte de thérapie par le plein air. Enfin, Bingley (2013) mentionne que de travailler en forêt implique de nombreux facteurs qui peuvent rendre une vision idéaliste et romantique du travail en nature préjudiciable à la santé et au bien-être.

Quant à l'état de la situation sur la santé psychologique au travail des enseignantes et enseignants, notre travail de recension des écrits nous permet de faire certains constats. D'une part, tous les articles recensés, à l'exception d'un seul, ne font aucune distinction quant au cadre d'enseignement, tenant ainsi pour acquis que le contexte d'enseignement n'a aucun impact sur la santé psychologique au travail. D'autre part, aucun des articles recensés ne s'est intéressé spécifiquement à la SPT des enseignantes et enseignants. Plutôt, les chercheuses et chercheurs ont utilisé des échelles visant à mesurer des impacts négatifs d'une trop grande détresse psychologique au travail (p.ex. le *burnout*) ou encore des outils d'évaluation ne faisant pas la distinction entre la santé psychologique globale et la santé psychologique au travail.

Le tableau 2 à la page suivante offre un comparatif des catégories professionnelles qui composent cette récession des écrits. Les modèles et des cadres théoriques, les approches méthodologiques, les sources de stress liées au travail ainsi que les stratégies de gestion et de prévention du stress au travail des articles recensés y sont présentées.

Tableau 2 : Comparaison de la SPT des types de professions recensées

	Santé psychologique au travail			
	Intervenantes et intervenants en contexte de plein air et d'aventure	Ouvriers en forêts et en milieu naturel	Guides de plein air	Enseignantes et enseignants
Modèles et cadres théoriques	<i>Teacher Burnout Model</i>	<i>Attention Restoration Theory</i>	<i>Actor-Network Theory</i> Auto-évaluation du potentiel de survie	<i>Job Demand-Ressource Model</i> Théorie de l'autodétermination <i>Malsach Burnout Inventory</i> <i>Psychosocial Stress and Coping Theory</i> <i>Occupational Health</i> <i>Job Satisfaction</i>
Méthodologies	Analyse quantitative	Analyse thématique de récits	Analyse thématique d'entrevues semi-dirigées Observation participative Analyse quantitative	Analyse thématique d'entrevues semi-dirigées Revue de littérature Analyse quantitative
Stress lié au contexte de travail	Contraintes d'horaires Défis physiques Défis émotionnels Temps passé loin de la famille	Charge de travail Défis physiques Sécurité et gestion des risques	Niveau élevé de compétences nécessaire Gestion des risques	Manque de leadership de la part des gestionnaires Défis émotionnels Faibles ressources Compétences relationnelles et émotionnelles

Stress lié au contexte de travail (suite)	Difficultés à entretenir une vie sociale			Comportements perturbateurs chez les élèves Manque de soutien Relation avec les collègues
Prévention et gestion du stress lié au travail	Communautés de soutien Satisfactions au travail Conditions de travail et bénéfiques Opportunités de développement professionnel	Compétences personnelles favorisant la résilience - Pragmatisme - Créativité - Ingéniosité	Formation Polyvalence Capacités physiologiques État psychologique Savoir-faire Capacité d'analyse	Environnement de travail sain Relations de travail saines Compétences émotionnelles et relationnelles Satisfaction au travail Formation <i>Coping strategies</i> Motivation Ressources suffisantes

## **2.3 OBJECTIF DE L'ÉTUDE**

### **2.3.1 Question de recherche**

À la lumière des articles colligés lors de notre recension des écrits, nous constatons que très peu se sont préoccupés du contexte de plein air comme cadre d'intervention éducative et aucun ne s'est questionné sur les effets de ce cadre sur la santé psychologique au travail des professionnels de la pédagogie en contexte de plein air. Ce vide sur le plan académique alimente notre intérêt d'explorer davantage le sujet de la santé psychologique dans un milieu et un contexte de travail spécifique d'un groupe d'emploi déjà sujet à de très hauts niveaux de détresse psychologique au travail (Bartholomew et al., 2014; Billingsley et al., 2011; Bottiani et al., 2019; Carraro et al., 2017; De Simone et al., 2016; Feuerhahn et al., 2013; Freire et al., 2020; García-Arroyo et al., 2019; Gray et al., 2017; Greenberg et al., 2016; Guardino et al., 2019; Haydon et al., 2018; McCarthy, 2019; Ouellette et al., 2018; Titheradge et al., 2019; von der Embse et al., 2019).

Cette situation nous apparaît problématique dans la mesure où l'IECPA gagne en popularité (Vallée, 2020). L'argumentaire de la communauté scientifique soutenant les bénéfices de l'IECPA pour les élèves continue de se renforcer (Chawla, 2015; Dillon et al., 2006; Downer et al., 2007; Eick, 2012; Faber Taylor & Kuo, 2009; Guardino et al., 2019; Humberstone & Stan, 2012; Jacobi-Vessels, 2013; Kuo & Faber Taylor, 2004; Largo-Wight et al., 2018; Pedretti et al., 2012) et plusieurs acteurs du milieu de l'enseignement au Québec tentent de soutenir et d'encourager davantage cette pratique (Fondation Monique-Fitz-Back, 2021; Fondation Monique-Fitz-Back et al., 2019; Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec, 2021; Gadais et al., 2018; Gadais et al., 2021), sans toutefois savoir quels sont les effets spécifiques de ce contexte sur la SPT des professionnels qui y adhèrent.

Nous avons donc pour objectif d'explorer le sujet en tentant de décrire les effets, positifs et négatifs de l'IECPA sur la SPT des professionnels de la pédagogie. Nous posons



la question suivante : quels sont les effets de l'intervention éducative en contexte de plein air sur la santé psychologique au travail des enseignantes et enseignants ?

Pour ce projet de mémoire, le modèle théorique de santé psychologique au travail de Gilbert et al. (2011) a été choisi pour explorer spécifiquement ce concept en raison de son adaptation particulière au contexte du travail, mais également de sa conception permettant de cibler facilement et efficacement les composantes expérientielles de la SPT.

Quant à la notion de contexte de plein air dans le cadre d'interventions éducatives, Gadais et al. (2021) proposent un cadre conceptuel qui s'articule autour de quatre logiques propres au plein air en contexte historique et culturel québécois, soit les logiques multidisciplinaires, de variété, d'intention et d'approches, et de gradation. Ils définissent le concept comme suit :

L'IECPA fait référence aux nombreuses formes d'éducation (compris au sens large) et aux possibilités variées d'intervention qui sont réalisées à l'extérieur, autour du concept de [plein air]. Le spectre se veut le plus inclusif possible, car selon nous, le [plein air] commence simplement en allant dehors; en ayant un contact avec la nature. Dans cette optique, le [plein air] ou les formes variées du [plein air] sont envisagées pour considérer le maximum d'approches ou d'applications qui peuvent exister au Québec comme ailleurs. (Gadais et al., 2021, p. 63)

Cette proposition a été retenue comme définition du cadre d'intervention dans cette recherche. D'abord, parce qu'elle repose sur des observations récentes et spécifiques au contexte québécois. Ensuite, parce qu'elle est jugée comme suffisamment inclusive pour ne pas discriminer des professionnels de l'enseignement qui choisissent d'enseigner à l'extérieur en fonction de leurs pratiques.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre concerne le cadre méthodologique utilisé pour mener cette recherche à terme. Le devis de recherche, les participants à l'étude, l'instrument de mesure retenu, le processus d'analyse des données et les considérations éthiques y seront présentés.

#### **3.1 DEVIS DE RECHERCHE**

Le but de cette recherche étant de tenter de décrire une situation qui nous apparaît peu explorée, nous avons opté pour une méthodologie qualitative. En effet, Fortin et Gagnon mentionnent que « quand le but de l'étude est d'explorer et de comprendre la signification de phénomènes en particulier, la recherche qualitative s'avère la plus appropriée » (2016, p. 167). Toujours selon Fortin et Gagnon :

La recherche qualitative est liée au paradigme interprétatif qui incite le chercheur à comprendre d'abord la perspective du participant. Elle vise à décrire la nature complexe des êtres humains et la manière dont ils perçoivent leur propre expérience dans un contexte social déterminé. (2016, p. 65)

Ce faisant, nous adhérons au postulat interprétatif « que la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit à partir des perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 28). Nous chercherons donc à accorder une place prépondérante à la perspective des enseignantes et enseignants en nous intéressant à leurs expériences d'IECPA; utilisant ainsi les descriptions subjectives de leurs témoignages pour tenter de décrire les effets sur leur SPT.

L'objectif de cette démarche étant de « dégager les significations centrales et évidentes parmi les données brutes et relevant des objectifs de recherche » (Blais & Martineau, 2006, p. 7), l'approche de l'analyse inductive générale a été choisie afin d'explorer ce que l'IECPA

signifie pour les enseignantes et enseignants qui le pratiquent en permettant aux résultats d'émerger des thèmes récurrents et significatifs des données brutes recueillies (Thomas, 2006).

L'entrevue a été retenue comme méthode de collecte de données. Le choix méthodologique s'est arrêté sur l'entrevue semi-dirigée puisqu'elle « sert à recueillir des données auprès des participants quant à leurs sentiments, leurs pensées et leurs expériences sur des thèmes préalablement déterminés. » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 320). L'entrevue semi-dirigée s'impose ainsi comme la méthode à privilégier pour explorer les perceptions et le vécu des professionnels de l'enseignement par rapport à une thématique déjà bien documentée, soit la SPT. Ce faisant, le guide d'entrevue a été conçu en réalisant un exercice d'analyse thématique des articles et des ouvrages portant sur la SPT (Paillé & Mucchielli, 2021).

### **3.2 PARTICIPANTS**

La population à l'étude dans le cadre de ce projet de maîtrise est l'ensemble des enseignantes et enseignants du Québec qui professent en contexte de plein air. Afin de déterminer notre population cible au sein de ce groupe de professionnels, nous avons formulé deux critères de sélection, soit (1) enseigner à temps plein dans un établissement scolaire au Québec (préscolaire, primaire, secondaire ou collégial) et (2) avoir déjà réalisé une activité impliquant une intention pédagogique en contexte de plein air.

La sélection des participants a été réalisée par une méthode d'échantillonnage non probabiliste, soit un échantillonnage par réseau. Un questionnaire sécurisé en ligne a été développé afin de dresser une liste potentielle de participants intéressés. Ce questionnaire a ensuite été partagé par courriel et via le média social Facebook de l'étudiant-chercheur; ce dernier ayant déjà travaillé avec bon nombre d'enseignantes et d'enseignants qui pratiquent l'IECPA. Le questionnaire en ligne a permis de valider le respect des critères de sélection

des participants potentiels, ainsi que de recueillir des données démographiques sur la région de provenance, le groupe d'âge, l'identité de genre, le niveau de pratique (préscolaire, primaire, secondaire ou collégial), l'occupation professionnelle (titulaire ou éducation physique), le nombre d'années d'expérience en enseignement, le nombre d'années d'expérience en intervention éducative en plein air, la fréquence des activités d'intervention éducative en plein air, la situation familiale (seul, en couple ou famille) et les informations pour les contacter.

Un total de 20 participants potentiels ont répondu au questionnaire pour mentionner leur intérêt à participer à la recherche. Tous les participants ont été invités à prendre part à la recherche par un courriel d'invitation officiel. Sur les 20 participants potentiels, 10 ont accepté de prendre part à l'entrevue en remplissant le formulaire de consentement (voir annexe A) et en soumettant leurs disponibilités pour la réalisation de l'entrevue.

À la suite des dix entrevues initiales, une deuxième ronde de recrutement a été tenue puisque la saturation des données, soit « lorsque le chercheur s'aperçoit que les réponses deviennent répétitives et qu'aucune nouvelle information ne s'ajoute » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 278), n'avait pas été atteinte. Quatre autres entrevues ont été réalisées avant que le chercheur constate l'atteinte d'une certaine redondance dans les propos des participants (Guest et al., 2006).

Les tableaux 2 et 3 brossent un portrait sommaire de l'échantillon.

Tableau 3 : Portrait de l'échantillon

Numéro de participant.e	Région	Groupe d'âge	Identité de genre	Situation	Date de l'entrevue	Durée de l'entrevue
1	Outaouais	25-35 ans	Homme	Famille	9 juin 2021	44 minutes
2	Outaouais	46-55 ans	Homme	En couple	18 juin 2021	58 minutes
3	Montréal	25-35 ans	Femme	En couple	22 juin 2021	42 minutes
4	Montréal	46-55 ans	Homme	Famille	22 juin 2021	51 minutes
5	Outaouais	36-45 ans	Femme	En couple	25 juin 2021	40 minutes
6	Montréal	25-35 ans	Homme	En couple	26 juin 2021	28 minutes
7	Outaouais	25-35 ans	Femme	En couple	28 juin 2021	34 minutes
8	Montréal	46-55 ans	Homme	Famille	28 juin 2021	62 minutes
9	Outaouais	25-35 ans	Homme	Famille	4 juillet 2021	56 minutes
10	Centre-du-Québec	35-46 ans	Homme	Famille	27 septembre 2021	25 minutes
11	Estrie	46-55 ans	Femme	Seul	18 octobre 2021	32 minutes
12	Saguenay - Lac-St-Jean	25-35 ans	Femme	Seul	19 octobre 2021	36 minutes
13	Chaudière-Appalaches	46-55 ans	Femme	En famille	19 octobre 2021	33 minutes
14	Montréal	36-45 ans	Femme	En famille	26 octobre 2021	41 minutes

Tableau 4 : Portrait de l'échantillon (suite)

Numéro de participant.e	Niveau	Occupation	Expérience en enseignement	Expérience en intervention éducative en contexte de plein air	Fréquence des sorties
1	Secondaire	Éducation physique	6 à 10 ans	Moins de 2 ans	Plusieurs fois par mois
2	Secondaire	Éducation physique	21 et plus	11-20 ans	Plusieurs fois par semaine
3	Primaire	Éducation physique	6-10 ans	2-5 ans	Quelques fois par année
4	Collégial	Éducation physique	21 et plus	21 et plus	Quelques fois par mois
5	Primaire	Titulaire	6-10 ans	2-5 ans	Une fois par semaine
6	Collégial	Titulaire	6-10 ans	Moins de 2 ans	Rarement
7	Primaire	Éducation physique	2-5 ans	2-5 ans	Plusieurs fois par semaine
8	Secondaire	Éducation physique	21 et plus	21 et plus	Plusieurs fois par semaine
9	Secondaire	Éducation physique	6-10 ans	2-5 ans	Tous les jours
10	Primaire	Éducation physique	6-10 ans	6-10 ans	Plusieurs fois par semaine
11	Primaire	Titulaire	11-20 ans	2-5 ans	Plusieurs fois par moi
12	Préscolaire	Titulaire	6-10 ans	Moins de 2 ans	Tous les jours
13	Préscolaire	Titulaire	21 et plus	6-10 ans	Tous les jours
14	Secondaire	Titulaire	11-20 ans	Moins de 2 ans	Plusieurs fois par semaine

### 3.3 INSTRUMENT DE MESURE

Le guide d'entrevue semi-dirigée (voir annexe B) a été conçu dans le but d'explorer les thématiques liées à la SPT du modèle de Gilbert et al. (2009; 2011) avec les enseignantes et enseignants ayant accepté de prendre part à l'étude. Même si le modèle de référence se décline en un outil de mesure quantitatif, les auteurs fournissent également des composantes expérientielles de la SPT sous forme de descriptions, de thèmes et de mots clés. Comme l'entrevue semi-dirigée se veut « une interaction verbale animée par le chercheur à partir d'une liste de thèmes qu'il souhaite aborder avec le participant » (Fortin & Gagnon, 2016, p.

320), le guide d'entrevue est composé d'un préambule rappelant les objectifs de l'étude ainsi que les droits du participant, suivi de trois sections ayant chacune un objectif spécifique. La première débute avec des questions plutôt ouvertes pour aider le participant à se familiariser avec l'expérience d'entrevue et le chercheur, en plus de se positionner intérieurement dans une posture introspective quant à son métier. La deuxième section porte sur la définition personnelle de l'intervention éducative en plein air et les expériences passées d'intervention éducative en plein air pour amener le participant à se remémorer ses perceptions et ses états d'esprit lorsqu'il se retrouve dans ce contexte. La dernière section porte spécifiquement sur les thématiques de la SPT lorsque le participant enseigne en contexte de plein air. Enfin, le guide d'entretien se termine par une section invitant le participant à partager tout autre élément qu'il juge pertinent pour la recherche.

La durée moyenne des entrevues réalisées est de 45 minutes. Chacune d'entre elles a été enregistrée avec le consentement des participants afin de favoriser l'écoute, optimiser la qualité des échanges et éviter la prise de notes. De plus, l'enregistrement permettra la rédaction du verbatim de chaque entrevue. Ces verbatims serviront de données brutes lors de l'analyse des données.

### **3.4 PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES**

Les données recueillies ont été traitées par une approche générale d'analyse inductive (Thomas, 2006) afin de « réduire les données brutes pour en arriver à extraire le sens derrière ces données » (Blais & Martineau, 2006, p. 15).

Les verbatims rédigés à la suite des entrevues ont ainsi été traités par les cinq étapes du processus de codage de Thomas (2006) tout en tenant compte de la critique de Blais et Martineau quant au risque que « le chercheur [soit] réduit l'acte d'analyser à des questions de méthodes ou à une opération essentiellement logico-pratique. Bien qu'il fasse réduire les données brutes à l'essentiel par différentes tâches de classification, de regroupements et de

validation, c'est au chercheur que revient la tâche fondamentale de faire émerger une mise en ordre compréhensive et un sens explicatif global des données collectées, en utilisant les étapes décrites dans le présent article d'une façon cyclique plutôt que linéaire » (Blais & Martineau, 2006, p. 15).

Pour ce faire, les données brutes ont été (1) préparées et nettoyées en standardisant la forme et la mise en page des verbatims, (2) lues une première fois afin de se familiariser avec les concepts abordés et développer une compréhension des thèmes abordés, (3) classées en catégories primaires à la suite de la première lecture, (4) relues et codées dans une ou plusieurs des catégories et (5) affinées en regroupant des catégories similaires dans le but de les interpréter.

Afin d'accélérer et de faciliter le processus général d'analyse inductive, le logiciel de recherche qualitative Nvivo (version 12) a été utilisé afin de réaliser le codage et l'analyse sémantique des données brutes.

### **3.5 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES**

Afin de nous assurer que cette recherche est conforme à la politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR, notre projet de recherche a été soumis pour évaluation et approbation par le comité d'éthique et de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CRÉUQAR). Un certificat d'éthique portant le numéro CÉR-115-893 a été émis le CRÉUQAR pour une période de validité du 25 février 2021 au 4 février 2022.

Afin de répondre aux exigences de la politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR, plusieurs mesures ont été mises en place dans la planification et la réalisation de ce projet de recherche.

Afin de respecter le consentement libre et éclairé des personnes participantes, une lettre détaillée présentant l'étude, ses objectifs, l'implication attendue, les risques et avantages,



ainsi que les retombées probables (voir annexe C) a été envoyée à des enseignantes et enseignants dans le réseau de l'étudiant-chercheur. Par la suite, une sélection des participants a été faite de façon aléatoire, tout en assurant une répartition géographique équitable des répondants au travers le Québec.

Un courriel de sélection, incluant une procédure de réservation d'une plage horaire pour une entrevue semi-dirigée ainsi que le formulaire de consentement, a ensuite été envoyé aux participants sélectionnés. Les participants devaient retourner une copie signée et numérisée du formulaire de consentement ou simplement attester à l'écrit, par courriel, qu'ils avaient pris connaissance du formulaire et qu'ils acceptent les modalités de la recherche.

Afin de démontrer une préoccupation pour le bien-être des participants, une réflexion approfondie a été réalisée au sujet des inconvénients pouvant découler d'une participation à ce projet de recherche. Nous avons conclu que la participation à la recherche n'impliquait aucune répercussion majeure sur le plan de « la santé physique, mentale et spirituelle aussi bien que [sur les] conditions matérielles, économiques et sociales ». Toutefois, il est possible que le fait de répondre à des questions sur leur métier rende certains enseignantes et enseignants inconfortables quant à certains aspects plus spécifiques et personnels. Le temps total consacré à l'étude et l'absence de compensation financière pourraient également être perçus comme un inconvénient. Le fait de raconter des expériences passées, parfois difficiles, pourrait faire revivre des émotions négatives aux participants. Dans ce cas, si un participant ressent le besoin d'obtenir du support psychologique ou se questionne sur les résultats obtenus, une personne-ressource à cet effet leur sera recommandée par l'équipe de recherche, comme indiqué dans la lettre de description de l'étude. Des ressources d'aide ont également été fournies dans la lettre de consentement (voir annexe A).

Enfin, afin de respecter la vie privée et la confidentialité des participants, les données de l'étude ont été codées et anonymisées. De plus, les enregistrements des entrevues réalisées à partir de la plateforme Zoom ont été sauvegardés directement sur l'ordinateur utilisé pour réaliser les entrevues. Les enregistrements ont été déposés dans un dossier infonuagique

sécurisé sur le serveur OneDrive de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Ceux-ci seront conservés pour une période de deux ans avant d'être détruits.

Quant aux données découlant des enregistrements, elles ont également été informatisées et conservées par l'étudiant-chercheur dans un dossier infonuagique sécurisé sur le serveur OneDrive de l'UQAR. Seul l'étudiant-chercheur a accès aux données. Les données papier (formulaire de consentement et notes manuscrites) ont été détruites après avoir été informatisées. Elles seront ensuite détruites 5 ans après la fin de l'étude.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

Rappelons ici que l'objectif de cette recherche est d'explorer les effets de l'IECPA sur la SPT du corps enseignant. Le chapitre qui suit s'attarde à décrire les résultats recueillis lors des entrevues semi-dirigées réalisées auprès de 14 enseignantes et enseignants pratiquant l'IECPA. Les données sont présentées aux moyens de tableaux et de schémas présentant les thématiques principales ayant émergées des analyses, ainsi que d'extraits d'entrevues illustrant les propos décrits. Dans un premier temps, le tableau suivant présente les catégories générales d'analyse des données à la suite de la première lecture des verbatims.

Tableau 5 : Catégories générales d'analyse thématique (première lecture)

<b>Effets de l'IECPA sur la SPT des enseignantes et des enseignants</b>	
Catégories	
1. Accès au gymnase 2. Accès au territoire 3. Accompagnateurs 4. Attitude envers la météo 5. Plaisir à travailler dehors 6. Bienfaits pour les élèves 7. Bruit 8. Budget et subventions 9. Charge de travail additionnelle pour l'IECPA 10. Choix de profession 11. Congé parental 12. Connaissances et compétences 13. Niveau de défi des activités 14. Désengagement au travail 15. Engagement au travail 16. Exigence physique de l'IECPA 17. Équipement et infrastructures	18. Évaluation et contenu pédagogique 19. Gestion de classe 20. Gestion des imprévus 21. Horaire et organisation 22. Opportunité de faire de l'activité physique 23. Plaisir à être dehors 24. Relation avec le personnel de l'administration 25. Relation avec les collègues 26. Relation avec la communauté 27. Relation avec la direction 28. Relation avec les élèves 29. Relation avec les parents 30. Sécurité et gestion de risques 31. Signification de l'IECPA 32. Transport

#### 4.1 CATÉGORIES ET THÉMATIQUES

En progressant dans le processus d'analyse des données selon l'approche générale d'analyse inductive de Thomas (2006), les relectures subséquentes et l'exercice de classification et d'organisation des catégories ont abouti à deux thématiques des effets de l'IECPA sur la SPT des enseignantes et enseignants, soit : les effets sur l'exercice du métier et les effets sur les relations sociales. Cette organisation logique des données a mené à la création du modèle suivant :

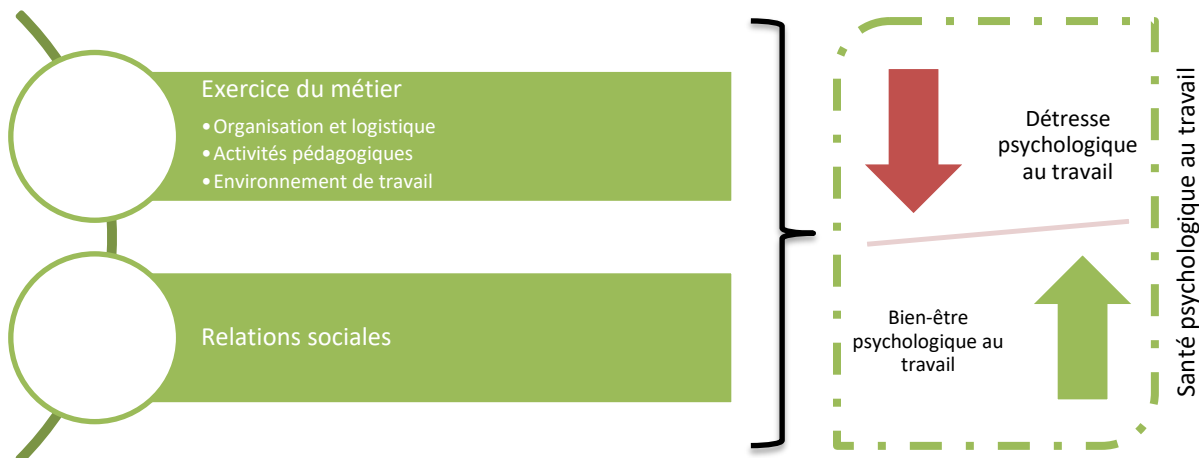


Figure 1 : Modélisation de l'effet de l'IECPA sur la SPT des enseignantes et des enseignants

Le tableau suivant représente les catégories générales de l'analyse thématique, réparties en fonction des thématiques et des sous-thématiques qui ont émergé des lectures et de l'analyse des données. Initialement distinctes, certaines catégories ont également été regroupées pour minimiser la redondance entre les catégories. D'autres catégories initialement présentes ont été écartées en raison de l'absence de liens entre les effets soulignés et la santé psychologique des participants.

Tableau 6 : Organisation par thématique des catégories générales d'analyse thématique

Effets sur l'exercice du métier			Effets sur les relations sociales
Organisation et logistique	Activités pédagogiques	Environnement de travail	
1. Charge additionnelle	1. Bienfaits pour les élèves	1. Bruit	1. Administration
2. Équipement et infrastructures	2. Évaluation et objectifs	2. Plaisir à être dehors	2. Collègues
3. Cadre administratif et horaires	3. Gestion de classe	3. Plaisir à travailler dehors	3. Direction
4. Sécurité et gestion des risques	4. Choix de profession	4. Opportunité de pratiquer de l'activité physique	4. Élèves
5. Transport		5. Exigences physiques des sorties	5. Parents
		6. Gestion des imprévus	

Le tableau 6 représente les 20 catégories réparties selon leurs effets sur la SPT des enseignantes et enseignants qui pratiquent l'IECPA. Comme présenté, il est possible de répartir les catégories en trois groupes, soit les effets négatifs, les effets positifs, et les effets à la fois négatifs et positifs, dits mixtes, sur la SPT des enseignantes et enseignants.

Tableau 7 : Répartition des effets sur la SPT des enseignantes et enseignants

Effets négatifs	Effets mixtes	Effets positifs
Cadre administratif et horaires	Charge additionnelle	Bienfaits pour les élèves
Équipement et infrastructures	Gestion de classe	Bruit
Exigences physiques de l'IECPA	Relation avec l'administration	Choix de profession
Relation avec la direction	Relation avec les collègues	Évaluation et contenu pédagogique
Sécurité et gestion des risques		Gestion des imprévus
Transport		Opportunité de faire de l'activité physique
		Plaisir à être dehors
		Plaisir à travailler dehors
		Relation avec les élèves
		Relation avec les parents

La figure à la page suivante présente la schématisation des 20 catégories ainsi que leurs relations d'effets sur la SPT des enseignantes et enseignants qui pratiquent l'IECPA.



Figure 2 : Schématisation des relations d'effets de l'IECPA sur la SPT des enseignantes et des enseignants

Les prochaines sections présentent plus en détail chacune des thématiques, des sous-thématiques et des catégories qui les composent. Un tableau synthèse de chacune des thématiques est présenté en guise d'ouverture. Par la suite, une présentation détaillée de chacune des catégories, accompagnée d'extraits d'entrevues illustre les données qui les constituent.

## 4.2 EFFETS SUR L'EXERCICE DU MÉTIER : L'ORGANISATION ET LA LOGISTIQUE

Cette section traite des cinq catégories qui composent la sous-thématique de l'organisation et de la logistique dans les effets de l'IECPA sur l'exercice du métier d'enseignant. Le tableau 7 présente un survol de ces catégories, suivi d'une exploration plus en détail de chacune d'entre elles.

Tableau 8 : Catégories générales d'analyse thématique : l'organisation et la logistique

<b>Effets sur l'exercice du métier</b>
<b>Organisation et logistique</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Charge de travail additionnelle</li> <li>2. Équipement et infrastructures</li> <li>3. Cadre administratif et horaires</li> <li>4. Sécurité et gestion des risques</li> <li>5. Transport</li> </ol>

### 4.2.1 La charge de travail additionnelle

Cette catégorie est la plus grande de l'ensemble des données amassées lors de la collecte. Ainsi, 13 participants sur 14 ont abordé ce sujet pour regrouper 50 passages les illustrant. Plusieurs enseignantes et enseignants soulignent que l'IECPA implique une charge de travail accrue comparativement à une enseignante ou un enseignant qui choisit d'enseigner

dans une formule conventionnelle en classe. D'une part, tous les participants s'entendent pour dire que le temps additionnel investi dans la planification et la réalisation des activités d'IECPA n'est que peu, voire non reconnue, dans leur tâche ni compensée d'une quelconque façon. Cette situation, unanimement décrite par les participants comme étant déplorable et sujette à amélioration, ne représente toutefois pas un frein à la poursuite des activités d'IECPA. Bien que l'évocation de cette réalité ait été accompagnée de réactions comme de l'irritabilité, de la colère et du découragement chez certains participants, tous s'entendent également pour dire que les bénéfices liés au plaisir de planifier des sorties et à l'opportunité de pouvoir pratiquer l'IECPA dépassent largement les inconvénients liés à la charge additionnelle de travail nécessaire. Qui plus est, la réalisation de cette charge additionnelle de travail correspond souvent à un sentiment de plaisir et d'engagement quant à la tâche à accomplir.

Participant no.1 : *Je me sens chanceux de pouvoir sortir avec des élèves. J'ai l'impression que cette chance-là, que ce plaisir-là que j'ai à être dehors avec les élèves, ça vaut le temps de plus que j'y mets. Je sais que je ne devrais pas dire ça, j'ai l'impression que je vais me faire taper sur les doigts, que je me ferais taper sur les doigts si je disais ça à certains de mes collègues enseignants, mais c'est un privilège pour moi d'être dehors avec des élèves. De devoir mettre ce temps-là de plus ce n'est pas un inconvénient. Comme je suis en apprentissage, et que ça m'attire tout le temps d'en apprendre plus, je ne trouve pas ça difficile de mettre ce temps-là.*

Participant no.2 : *Je te dirais qu'on est un peu réputé pour être des profs qui travaillent fort en plein air. On est souvent derrière notre bureau pour planifier, organiser, réserver les autobus. On est déjà en train de planifier tout notre transport pour l'an prochain, on est sur le calendrier pour les dates. Je te dirais que le prof d'édu standard il finit son année, il range ses petites affaires et il repart en septembre. Nous on est déjà en train de travailler sur l'année prochaine parce que sinon on n'arrive pas; on n'arrive pas ou on se met du stress inutile.*



Participant no.10 : *Oui ça demande une planification supplémentaire, mais je trouve ça tellement le fun que ça en vaut le travail. Même chose pour les sorties plus longues et plus complexes, c'est tellement bénéfique pour les élèves que ça ne me dérange pas quand tu vois tous les bénéfices que ça amène. C'est sûr que c'est beaucoup d'heures qui ne sont pas reconnues autrement par la direction, mais ça ne me dérange pas.*

#### **4.2.2 L'équipement et les infrastructures**

La gestion de l'équipement, des infrastructures disponibles et de l'accès général aux lieux d'enseignement est également un enjeu important soulevé par plusieurs enseignantes et enseignants. En plus de contribuer à une charge de travail accrue reliée à la préparation et à la gestion (abordée ci-haut), les défis logistiques dans les manipulations et l'entretien du matériel ainsi que l'accès à un espace de rangement adéquat sont sources de stress et d'anxiété pour plusieurs des participants. L'aspect de l'infrastructure est également un facteur irritant pour la pratique de l'IECPA, tant sur le plan de l'espace de rangement pour le matériel qu'au niveau de l'adaptation de l'environnement bâti. Cette situation semble être perçue comme un « mal nécessaire » de l'école québécoise comme le décrit bien le participant no.14.

Participant no.1 : *Je leur ai demandé d'apporter leur vélo parce que ça allait être notre déplacement pour la majorité de nos sorties pendant l'année. J'avais fait venir un mécanicien d'un centre de vélo local pour nous donner une petite clinique de réparation de vélo au départ. Finalement, je voulais que ce soit une clinique d'une heure, ça s'est avéré prendre l'avant-midi pour réparer des vélos parce que j'avais des vélos qui sont arrivés pas de freins, pas de poignées, pas de selle. Les vélos étaient « dépenaillés », ça faisait pitié. Les BMX avec la selle sur la roue, des vélos beaucoup trop grands, d'autres vélos ultra rouillés, qui ne roulent même pas. Ça a été quelque chose, la première sortie ça a été d'essayer de faire en sorte que les vélos roulent.*

Participant no.8 : *Un autre défi qu'on a c'est de gérer l'espace pour ranger le matériel. Nous on est chanceux, on va avoir une nouvelle école dans trois ans, ultramoderne avec deux gymnases, une salle d'escalade et j'ai fait planifier un local pour la gestion du matériel, un local pour le vélo, toute l'école va être axée sur le plein air parce que je me suis placé sur le comité pour qu'ils prévoient ça.*

Participant no.9 : *C'est beaucoup de matériel aller dehors dépendamment de ce que j'enseigne. Même l'orientation, même si je fais juste sortir dehors, il faut que j'aille placer mes balises, que je m'assure qu'elles soient encore là pour chacun des groupes, que j'aille les récupérer après. C'est plein de choses comme ça que les gens ne voient pas et que ma direction ne voit pas, que mes collègues ne voient pas nécessairement.*

Participant no.14 : (1) *J'enseigne dans un bloc en béton des années 60. Il a très peu d'accès extérieurs, juste l'effort de les sortir s'est compliqué. Traverser le corridor et essayer de les garder en silence.*

(2) *Et le fait que le bâtiment n'est tellement pas en adéquation avec l'être humain et son milieu, souvent je pars et j'imagine comme est-ce que je créerais des salles de classe en rez-de-jardin avec des portes françaises et qui auraient un accès constant sur l'extérieur. Avec des grandes portes toujours ouvertes et que les élèves seraient toujours libres de déplacer leur pupitre dehors ou un machin comme ça. Je passe tout le temps à imaginer ça et quand je regarde le bâtiment en béton, je te dis que ça fait déchanter un peu (rire). Il y a cet aspect-là qui est tannant.*

### **4.2.3 Le cadre administratif et les horaires**

Certains enseignants et enseignantes (N = 10) rapportent que la lourdeur du cadre administratif, le respect des horaires établis et la gestion budgétaire sont des défis importants dans la planification de leurs activités d'IECPA, voire une source de frustration et de désengagement.

Participant no.11 : *C'est vraiment le volet administratif le plus gros défi. On essaie d'aller dehors au moins une fois par semaine et on n'est pas toujours capable parce qu'on ne veut pas défaire l'horaire des cours d'éducation physique, les cours de ci et de ça. Ça c'est vraiment le plus gros défi. On a des profs ressources qui viennent parfois dans notre classe et là on ne veut pas que nos élèves perdent cette opportunité-là. Alors c'est vraiment de jongler avec plusieurs autres contraintes, c'est un des plus gros défis.*

Participant no.12 : *C'est quelque chose qui me rend mal à laisse un peu d'aller chercher de l'argent, ce n'est pas dans mes compétences. C'est quelque chose que je trouve difficile cette année avec ce nouveau projet, de trouver les subventions et payer les autobus. Je me sens comme si je n'ai pas été formé pour ça, je ne sais pas où me « garrocher ».*

Participant no.14 : (1) *Une chose, c'est la réalité administrative. Je pense qu'elle devrait être prise en compte. Pour qu'un projet soit accepté avant de pouvoir amener tes élèves à l'extérieur, il faut d'abord le soumettre à ta direction de niveau. Elle doit le soumettre au conseil des directions et eux doivent approuver le projet. Ensuite, ils doivent faire la demande à la santé publique qui doit aussi approuver le projet. La prochaine étape c'est de le faire approuver par le conseil des enseignants et enseignantes de l'école. Ensuite, la dernière étape c'est de le faire approuver par le conseil d'établissement. Franchir toutes ces étapes, ça prend du nerf et ça prend de la crédibilité dans ton école.*

(2) *Ça c'est une réalité importante dans la pratique : tu ne peux pas apporter tes élèves juste comme ça dehors. Tu ne peux pas. Il faut respecter les démarches administratives et ça prend une bonne capacité à monter ton projet, le rédiger et le vendre. C'est comme l'aspect politique de la chose, ce qui est une autre charge additionnelle.*

#### **4.2.4 La sécurité et la gestion des risques**

La sécurité des élèves lors des sorties et la gestion des risques, autant en amont que pendant la sortie, ont été mentionnées par tous les participants. Il s'agit d'un facteur d'une

grande importance dans la pratique de l'IECPA et souligné par tous les interrogés comme étant un volet auquel ils accordent beaucoup d'énergie et de réflexion. Cela dit, les niveaux d'anxiété et de désengagement chez la majorité des participants se sont avérés plutôt faibles (N = 12). Une préparation adéquate des sorties et une approche structurée dans la gestion des risques apparaissent comme des facteurs de protection importants quant à cette source potentielle de détresse psychologique au travail.

Participant no.4 : *Je ne suis pas dans une logique où je veux leur faire vivre de l'adrénaline, à ce moment-là on va trop vite, trop haut, trop loin. Quand je suis dans mon activité avec mes étudiants, je sais que le facteur de risque est très faible. Je sais qu'il y a très peu de risque qu'un accident dégénère complètement. C'est sûr qu'on est en région éloignée, ça demeure quand même une réalité. S'il y a une appendicite aiguë par exemple, oui l'évacuation va être longue et compliquée. Mais ça je te dirais que j'assume ce risque-là au même titre que ça pourrait arriver dans la vraie vie.*

Participant no.5 : (1) *Ce n'est pas une difficulté pour moi de gérer les risques, je connais les étapes pour faire un bon plan de gestion des risques, alors ça me calme.*

(2) *Je sais quoi faire alors je le fais et ça me met en confiance.*

Participants no.10 : *Ces événements-là ne m'apportent pas vraiment de stress, c'est très, très rare que ça arrive ou que je suis tout seul sans accompagnateur. Je m'organise quand je fais des sorties loin pour avoir une voiture qui me sécurise et d'être bien organisé, alors ça ne m'apporte pas de stress.*

Participant no.11 : *Sinon on a eu quelques égratignures, mais rien de majeur. Ce qui pourrait être considéré comme des risques extrêmes pour des yeux extérieurs, pour nous le rapport risque versus blessure est moins pire que dans la cour d'école.*

#### 4.2.5 Le transport

Quelques enseignantes et enseignants (N = 6) ont également mentionné le transport et les déplacements vers l'extérieur comme étant une source de complexité additionnelle à l'IECPA pouvant mener à une forme de désengagement. Inversement, la proximité d'un site adapté, soit l'absence de planifier du transport ou de longs déplacements, est apparue comme étant un élément facilitant et très apprécié de ceux et celles qui avaient la chance d'en bénéficier.

Participant no.1 : *Les élèves ont trouvé ça difficile. La distance. On avait fait une quinzaine de kilomètres au total et ils ont trouvé ça difficile. Il a fallu réduire un peu la distance pour me rendre dans des parcs, dans des lieux de plein air, ça a modifié certaines de mes sorties. J'aurais voulu me rendre à la marina pour faire de la voile. Finalement, on va prendre l'autobus pour y aller.*

Participant no.12 : *J'étais rendu à magasiner une autre école parce que le jardin à proximité ce n'est pas une forêt, j'ai quand même une limite, j'ai du gazon et quelques arbres, mais l'avantage d'être dans la forêt, faire du jeu libre en forêt je ne l'ai pas. J'étais rendu à magasiner ça.*

Participant no.14 : *Puis, l'autre élément c'est de se rendre à pied. On a un endroit à proximité agréable et accessible, mais je dois calculer un 15 minutes de marche pour se rendre, et pour revenir, ce qui ne nous laisse pas beaucoup de temps. Ça ajouterait énormément de gestion.*

### 4.3 EFFETS SUR L'EXERCICE DU MÉTIER : LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES

Cette section traite des quatre catégories qui composent la sous-thématique des activités pédagogiques dans les effets de l'IECPA sur l'exercice du métier d'enseignant. Le tableau 8 présente un survol de ces catégories.

Tableau 9 : Catégories générales d'analyse thématique : les activités pédagogiques

Effets sur l'exercice du métier
Activités pédagogiques
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bienfaits pour les élèves</li> <li>2. Évaluation et objectifs pédagogiques</li> <li>3. Gestion de classe</li> <li>4. Choix de profession</li> </ol>

#### 4.3.1 Les bienfaits pour les élèves

Une observation unanime chez les participants est les bienfaits des activités d'IECPA perçus chez les élèves lors des sorties. Ces bienfaits sont multiples, passant par le bien-être personnel des élèves, une plus grande facilité à se concentrer ou à réaliser des exercices pédagogiques, l'atténuation des défis relationnels et de favoriser l'épanouissement personnel. Bien que cet effet ne concerne pas directement les enseignantes et enseignants, ces bénéfices semblent contribuer grandement à un état de sérénité en facilitant leur travail et leur engagement à poursuivre la pratique de l'IECPA.

Participant no.2 : *Je le vois chez les jeunes, qu'ils l'apprécient. La journée qu'ils ont un cours de plein air et qu'ils ne sont pas « encabanés » quatre périodes; quand eux autres me le communiquent qu'ils ressentent les bienfaits d'avoir été dehors. D'avoir pris l'air une belle journée où il y a un beau soleil, tu sais parfois il fait froid oui mais ensoleillé et pas de vent, c'est extraordinaire, et je pense que les jeunes se découvrent là-dedans aussi. Moi ça me fait toujours du bien, mais je suis un peu plus conscient qu'eux autres qu'une journée à - 20 avec du soleil s'il n'y a pas de vent, c'est extrêmement confortable. Mais de le voir dans leurs yeux, qu'ils le constatent. Ils disent des fois « monsieur ça pas d'allure qu'on aille dehors, il fait froid ! » et moi je leur dis « bien oui on va dehors, on est à l'abri du vent, on est bien, et on fait du ski », et ils trippent. Ça c'est vraiment « un plus » pour la tête du vieux [professeur] en avant.*

Participant no3. : *On a la chance d'avoir un bel environnement avec des beaux arbres et avec les coqs qu'on entend chanter en milieu rural. Juste d'aller lire dehors, mes élèves ce sont des bons lecteurs. Quand on lit en classe ça va bien, mais quand on va dehors ça ajoute autre chose. C'est plus global, il y a le vent, les odeurs, une de mes élèves qui est diagnostiquée TDAH me dit qu'elle pouvait mieux se concentrer. C'est comme si le fait d'être entourée de vie permettait de calmer son attention et de mieux l'occuper et là elle peut se plonger dans son livre. Quelque chose de simple comme ça devient tellement plus efficace.*

Participant no.9 : *C'est plus facile pour eux de s'inventer des jeux dehors avec la nature qu'en gymnase. Voir que les élèves sont vraiment contents d'aller dehors aussi. L'hiver je trouvais ça le fun aussi de relever un défi et de « braver » le froid. J'ai encore des souvenirs de faire du ski de fond dans la cour d'école avec les étudiant-e-s de première année, et il ventait tellement qu'on « faisait l'étoile » et le vent nous poussait, et là on revirait de bord pour braver le vent et pour remonter jusqu'à l'autre bout de la cour d'école. Les profs étaient dans la fenêtre à nous regarder, ils n'en revenaient pas. Quand ils sont rentrés leur prof les a applaudis, elle leur a donné une récompense à la fin de la journée parce qu'ils avaient bravé le froid. Eux autres c'était leur plus belle sortie de ski de fond, malgré les autres sorties où il faisait beau.*

#### **4.3.2 L'évaluation et les objectifs pédagogiques**

Plusieurs participants ont souligné que l'IECPA facilitait l'atteinte des objectifs pédagogiques avec leurs élèves. L'aspect de l'évaluation semblait parfois être un peu plus complexe à réaliser à l'extérieur, mais le cadre naturel est perçu (N = 6) comme un outil hautement efficace pour susciter l'engagement des élèves dans les activités pédagogiques, facilitant ainsi la transmission de connaissances et le développement de compétences. Plusieurs (N = 6) participants ont nommé être plus efficaces et performants dans leur travail grâce au fait d'être à l'extérieur.

Participant no.5 : (1) *Quand tu es dehors, il faut que tu allumes. Quand tu es dans le contexte, tu permets à ces circuits-là, tes compétences et ton expérience de s'activer et d'être créative. Pour moi enseigner en plein air ça permet ça, ça permet d'être holistique, global et tenir compte de l'ensemble de la personne.*

(2) *Je trouve que dans les écoles, en général, la culture scolaire est très axée sur la connaissance et la progression des compétences. On ne parle jamais des compétences transversales alors que c'est ce que je trouve le plus beau dans le programme, c'est 60 % du programme qu'on n'aborde jamais et je trouve que le contexte de plein air offre des opportunités d'apprentissages plus profonds. Je n'ai pas besoin de les inventer, ça se fait tout seul.*

Participant no.6 : *C'est très parlant, je pense que pour les étudiants, on sent que les notions sont bien acquises, rapidement, parce qu'on vit directement dans le milieu ce qui est enseigné.*

Participant no.11 : *J'ai le temps de jouer avec eux autres, j'ai le temps d'avoir des discussions avec eux autres, la matière se passe toute seule. Ils se sont faits des journaux pour dehors, on amène des livres, la matière se passe sans problème.*

### **4.3.3 La gestion de classe**

La gestion de classe, la discipline et la confiance en leurs élèves lors de sorties extérieures sont des éléments qui se sont avérés mitigés parmi les participants. Certains perçoivent la gestion de classe comme un défi additionnel (N = 4), une source de stress et une charge de travail additionnelle se manifestant par des indicateurs d'anxiété et d'irritabilité.

Participant no.1 : *En plus de ça la prof de français est dans un contexte complètement différent, dehors dans un paysage, souvent on s'arrête dans des endroits où ils peuvent*



*admirer le paysage en même temps. Je dirais que tout ce qui est technique, c'est peut-être un petit peu plus difficile à enseigner à l'extérieur parce que ça prend l'attention constante des élèves, et comme on est dehors, d'avoir l'attention fixée sur une tâche en français c'était plus difficile et il a fallu aller un peu plus large ou changer le type d'enseignement qu'on faisait à l'extérieur.*

*Participant no. 3 : Je me suis rendu compte que selon les milieux, tu sais cette année j'ai travaillé dans un milieu très défavorisé, les élèves n'ont pas nécessairement l'occasion de faire beaucoup d'activité à l'extérieur. Parfois un simple oiseau qui passe dans le ciel peut déconcentrer tout le groupe, donc parfois juste de garder l'attention est un défi.*

*Participant no.14 : Quand je suis dehors et que ma charge mentale s'installe, et que là j'ai une gang qui est allée vapoter, deux autres qui sont partis. Là je me dis « tabarnak, on ne sortira plus dehors, on va rester en dedans et je vais faire ce que j'ai à faire. Je ne perdrai plus mon temps à vous amener ici. Moi je vous ai amené ici pour augmenter votre bien-être, et vous créez des enjeux de sécurité. Ça ne fonctionne pas ça. »*

Toutefois, une autre portion des enseignantes et enseignants interrogés (N = 4) perçoit plutôt la gestion de classe en IECPA comme étant facilitante et gratifiante, surpassant de loin les défis de gestion de classe à l'intérieur. Cette portion des participants a plutôt manifesté des signes de sérénité, d'engagement et d'harmonie sociale quant à la gestion de classe en contexte de plein air.

*Participant no.5 : Les avantages selon moi sont dans la gestion de classe. Au niveau de ma tâche et des irritants que je vis dans ma classe, je trouve ça un peu frustrant d'être en dedans avec des petits gars de 11 ans. Ça ne cadre pas pour eux de rester assis et moi, en tant que personne, mon niveau de tolérance au bruit n'est pas super élevé. C'est certain qu'il faut que je m'adapte mais quand on sort dehors : BOOM, ça n'existe plus ça.*

Participant no.8 : *Moi mes élèves qui ont des troubles de comportement, de toujours être en action c'est l'un parce qu'ils se concentrent beaucoup mieux. Pour moi c'est plus facile. Quand on part en vélo de montagne, tout le monde fait du vélo pendant une heure. Il y a des pauses, il y a des arrêts, tu peux créer des équipes, un esprit de groupe, les élèves adorent ça.*

Participant no.13 : *Par rapport aux enfants, on a moins de gestion de comportement à faire à l'extérieur donc je le perçois sur moi aussi, c'est moins épuisant et moins exigeant. C'est mon running gag les dernières années où je suis à temps plein à l'extérieur, je n'ai pas de problèmes de comportement jusqu'en novembre où je rentre plus à l'intérieur. Tout d'un coup, des problèmes apparaissent alors que dehors je ne les voyais pas.*

#### **4.3.4 Le choix de la profession**

Le choix de la profession s'est avéré être une source indirecte de BEPT chez une grande partie des participants. Bien que cet élément n'ait pas d'effet direct sur leur SPT sur une base quotidienne, l'amour du plein air et de l'activité physique fait partie intégrante de la raison pour laquelle plusieurs des participants a choisi d'œuvrer dans le domaine de l'éducation (N = 10). Ce faisant, la pratique de l'IECPA apparaît comme l'accomplissement d'une vision personnelle; l'adéquation entre les valeurs personnelles des participants et leur mission professionnelle. Cette concordance a été relevée comme une source importante de sérénité et d'engagement au travail.

Participant no.1 : *Je savais que je voulais retourner dans le domaine de l'activité physique parce que c'est un domaine qui m'attire beaucoup. Là, c'est mes intérêts aussi, j'aime ça jouer dehors. J'aime ça bouger. J'aime ça participer à cette espèce d'union là entre des personnes qui éprouvent du plaisir en bougeant, c'est ça qui m'attirait, de pouvoir faire vivre ça, a beaucoup de gens en même temps. C'était pour moi un objectif, je pense. Je pense que je me sentais plus heureux dans cette facette-là qu'en classe.*

Participant no.7 : *Je pense que je ne m'enlignais pas là-dedans au début. J'ai appliqué dans plein de programmes avec la santé, au bac en plein air aussi. C'est vers là que je m'enlignais, mais j'en ai parlé avec une bonne amie, et elle m'a demandé ce que je voulais faire avec ça. Je lui ai dit que mon plan c'était d'enseigner ça, le plein air, et elle m'a dit de ne pas aller étudier en plein air. Dans ce cas-là va te chercher un bac en édu. au cégep le cours de plein air que j'ai eu m'a vraiment donné le goût de faire ça, je trouvais que c'était une carrière vraiment intéressante. Plusieurs cours au Cégep en Outaouais nous offrent des cours de plein air et je trouvais que c'était des beaux jobs.*

Participant no.12 : *C'est comme si tout d'un coup, tout ce que j'ai semé ou que mes parents ont semé depuis que je suis petite, le camping et les scouts, tout se mettait en lien avec ce que je suis, avec mon moi profond, Dire que là ce sont mes valeurs que j'arrive à faire vivre à mes élèves par rapport au programme pédagogique. Je ne me sens pas à côté, je me sens sur mon X.*

#### **4.4 EFFETS SUR L'EXERCICE DU MÉTIER : L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL**

Cette section traite des six catégories qui composent la sous-thématique de l'environnement de travail dans les effets de l'IECPA sur l'exercice du métier d'enseignant. Le tableau 9 présente un survol de ces catégories, suivi d'une exploration plus en détail de chacune d'entre elles.

Tableau 10 : Catégories générales d'analyse thématique : l'environnement de travail

<b>Effets sur l'exercice du métier</b>
<b>Environnement de travail</b>
1. Bruit
2. Plaisir à être dehors
3. Plaisir à travailler dehors
4. Opportunité de faire de l'activité physique
5. Exigences physiques des sorties

---

## 6. Gestion des imprévus

### 4.4.1 Le bruit

Le bruit semble être une source de stress constante que les participants arrivent à minimiser en enseignant à l'extérieur (N = 5). Bien que cet aspect semble davantage faire partie du discours des enseignantes et enseignants en éducation physique, l'environnement naturel fournit un environnement sonore moins agressant pour tous. Sans être directement relié au BEPT, un environnement moins bruyant semble contribuer à la sérénité des participants.

Participant no.2 : *En tant qu'enseignant en éducation physique, on évolue dans un environnement bruyant. C'est un stress, c'est un stresser le bruit. On est dans un gym double, ils jouent au basket de l'autre côté donc tu dois crier si tu veux parler. Ça c'est un stress, et quand tu sors dehors bien c'est le contraire. Là woops ! Tu arrives dans un environnement plutôt silencieux. Tu peux avoir un peu de trafic parfois mais rien de majeur, et quand on est dans le bois là c'est encore plus merveilleux parce que là y'en a à peu près pas de bruit. Tu entends les oiseaux et le bruit de la nature qui est vraiment génial. Moi je pense qu'il y a des bénéfices là clairement.*

Participant no.5 : *Il y a moins de bruit ou le bruit qu'il y a est différent, moins dérangeant. En classe, un élève qui frotte ça chaise ça sort une élève de sa zone de concentration, tandis que dehors il y a tellement de vie que ça ne crée pas ça.*

Participant no.9 : *C'est un beau mélange de plaisir personnel et de « changer le mal de place », après quelques périodes en gymnase avec les néons, le bruit, moins de consignes, plus de jeu libre surtout avec les tout-petits.*

#### 4.4.2 Le plaisir à être dehors

Une autre catégorie commune à la majorité des participants (N = 10) est sans contredit le plaisir d'être à l'extérieur. Cette catégorie se manifeste par la perception positive de l'environnement de travail, dans le cas de l'IECPA il s'agit de la nature ou d'un environnement urbain qui permet un contact avec certains éléments de la nature. Ce contact se manifeste comme une énorme source de sérénité pour les participants.

Participant no.8 : *Le fait d'être dehors, tu vis avec les éléments et ça je pense que ça a un effet sur moi, sur mon moral, sur ma façon d'agir. Je finis mes journées et moi ça me rend de bonne humeur, être dehors.*

Participant no.10 : *C'est certain qu'à l'extérieur c'est l'air pur et l'environnement naturel. Ça l'amène la zénitude, c'est super le fun pour ça.*

Participant no.13 : *C'est comme tellement naturel que c'est difficile à répondre, mais juste qu'on se sent tellement bien quand on est dehors. De voir les changements de température, voir notre corps s'adapter à ces changements-là, s'émerveiller par tout ce que ça nous procure.*

#### 4.4.3 Le plaisir à travailler dehors

À première vue, cette catégorie peut apparaître comme un duplicata de la précédente. Elle diffère du plaisir d'être à l'extérieur par la perception de la relation avec la réalisation du travail dehors, par opposition à la perception de l'environnement naturel comme lieu de travail. Si la précédente génère principalement de la sérénité chez les participants, le plaisir de travailler dehors suscite principalement de l'engagement au travail chez ces derniers (N = 10).

Participant no.2 : *Des inconvénients euh, en fait, je n'en vois pas trop. J'ai l'impression que c'est un peu pour ça que je veux continuer et que ça reste mon nanan. Je pense qu'il y a beaucoup plus de positif que de négatif.*

Participant no.8 : *Quand tu fais quelque chose que tu aimes déjà, que tu l'enseignes... Contrairement au volleyball, j'ai une motivation de plus quand j'enseigne quelque chose que j'aime. Le fait d'être dehors, je trouve que ça fait une grosse différence de plus sur ce que ça me procure, sur mon bien-être.*

Participant no.9 : *Même mes collègues qui ne sont pas prof de plein air, quand on passe la journée dehors et qu'on a des belles journées n'en reviennent pas. Quand on part en ski de fond toute la journée avec un de mes collègues prof d'éducation physique il se dit « je ne peux pas croire que j'enseigne ça, tous mes amis sont jaloux » parce que lui est bien gros sur Instagram et il mettait souvent des photos de lui ou de nous deux en « team teaching » à 8 h le matin avec le soleil qui tape dans les épinettes enneigées. Des amis nous disent que ça n'a pas de bon sens que ce soit ça notre travail.*

#### **4.4.4 L'opportunité de pratiquer de l'activité physique**

Certains participants (N = 4), majoritairement ceux et celles qui enseignent l'éducation physique, ont également nommé l'opportunité de pratiquer de l'activité physique comme étant un élément positif de l'IECPA. Ce bénéfice semble contribuer grandement à l'engagement au travail des participants et de moindre envergure, à leur sérénité par les bienfaits de l'activité physique.

Participant no.1 : *Ensuite je peux joindre mon autre passion qui est de bouger, d'être actif. Enseigner dehors ça veut aussi dire être actif régulièrement, dépenser de l'énergie, être plus proche de la santé. Un peu pour la santé mentale, de la santé physique que les deux. L'enseignement en plein air ça m'intéresse pour ça.*

Participant no.5 : *Pour moi, c'est certain que juste le fait de se déplacer, d'aller dehors, il y a un de mes besoins à moi qui est rempli, je suis une fille active qui a besoin de bouger.*

Participant no.7 : *C'est sûr que de rester en forme c'est un bénéfice. On se promène et on bouge, c'est non négligeable. Je me sens clairement plus « brûlée » physiquement quand je suis dehors, mais c'est une bonne chose. Plus je bouge dans ma journée, moins je veux bouger le soir.*

#### 4.4.5 La gestion des imprévus

Plusieurs participants (N = 5) ont mentionné accueillir favorablement les imprévus qui surviennent en contexte de plein air. Ces situations génèrent non seulement de riches opportunités d'activités d'apprentissage que les enseignantes et enseignants se plaisent à saisir, mais constituent également un défi positif que certains d'entre eux se plaisent à relever.

Participants no.1 : *Même si on doit changer dû à la météo, ou des orages ou quelque chose, s'il faut changer notre sortie. S'il faut réorganiser ou trouver d'autres façons, j'ai du matériel déjà bâti qui est prêt à être véhiculé dans ces moments-là. Donc, non, je n'ai pas de frustration. C'est même un petit côté imprévisible que j'aime bien parce que hop! on s'ajuste! On ne fait pas ce qu'on avait prévu. Pas grave, on se vire de bord. Regarde: plan ABCDEFGHIJKLMNOP sont là, alors on va en faire un autre, on va trouver autre chose. On va vivre cette expérience-là et on va en profiter pour faire un retour après.*

Participant no.2 : *Ça demande de l'adaptabilité. C'est l'fun, ça fait en sorte qu'autant pour moi c'était peut-être source de stress lorsqu'on sortait un peu du cadre habituel d'une sortie au début, et là si c'est différent, au contraire ça me sort de la routine. On essaie d'autres trucs donc c'est vraiment plaisant. Cette adaptabilité-là est intéressante. Je te dirais que plus tu as d'expérience, plus c'est stimulant. Ce qui est source de stress au début devient source de motivation.*

Participant no.9 : *Dehors, ce n'est jamais pareil. Même si j'enseigne toujours le canot en septembre, chaque sortie va être unique parce que parfois il va y avoir du vent, parfois il va faire beau, parfois il va mouiller. Contrairement à une activité en gymnase qui va toujours avoir le même matériel, les mêmes règlements. Je pense que cette incertitude-là joue beaucoup sur la motivation et sur le plaisir d'enseigner. Ça t'amène un défi que tu vas être capable de relever: la délicieuse incertitude. Je pense qu'en étant enseignant on doit avec cette autonomie professionnelle là, de pouvoir créer ce contexte-là pour nous et pour nos élèves.*

#### **4.4.6 Les exigences physiques des sorties**

Le seul aspect négatif mentionné par les participants (N = 3) en lien avec l'environnement de travail concerne les exigences physiques liées à l'IECPA. Cette catégorie se manifeste par une légère anxiété quant au fait de pratiquer l'IECPA à long terme; de faire face aux défis physiques du vieillissement ou aux risques de blessure par rapport à la pratique quotidienne d'activités de plein air avec les élèves. Étrangement, cet aspect négatif ne concerne pas le fait d'enseigner à l'extérieur, mais plutôt du fait de ne plus être en mesure de pratiquer l'IECPA.

Participant no.2 : (1) *Je te dirais que, tu as connu mon collègue ? Si physiquement il avait pu continuer à enseigner le plein air, il le ferait encore. Souvent c'est un constat que j'ai fait avec les profs plus vieux, souvent ils terminent leur carrière en mettant le plein air de côté parce que physiquement, c'est quand même exigeant.*

(2) *Mais l'aspect physique, faut se garder en forme. Avec le temps, il faut encore être capable de suivre les jeunes en sortie. Quand tu commences tu as tendance à être le chef de file, et là ça va être la première année que je vais laisser mon collègue plus jeune aller en avant. J'ai eu la chance de le faire longtemps, mais là je vais apprécier d'être à l'arrière. Les sorties vont être différentes parce qu'en avant tu gères les petits « coqs », alors qu'en*



*arrière tu gères ceux qui sont eu peu moins en forme, tu gères la fatigue ou un peu de détresse psychologique. En ski de fond, en avant tu gères plus la technique, en arrière je vais être un agent d'encouragement plus grand. Ça aussi, ça va changer « la donne » dans les prochaines années.*

## 4.5 EFFETS SUR LES RELATIONS SOCIALES

Cette section traite des cinq catégories qui composent la thématique des effets de l'IECPA sur les relations sociales. Illustrés dans le tableau 10.

Tableau 11 : Catégories générales d'analyse thématique : les relations sociales

<b>Effets sur les relations sociales</b>
1. Administration
2. Collègues
3. Direction
4. Élèves
5. Parents

### 4.5.1 L'administration

Certains participants (N = 5) ont mentionné percevoir des effets positifs et négatifs sur leurs relations avec le personnel de l'administration de leur école et de leur centre de service scolaire. Les effets négatifs sont liés à l'implication du personnel administratif dans les tâches spécifiques à l'IECPA comme la planification des sorties, la gestion du matériel et l'investissement en temps et en argent. Ces derniers se montrent réticents à changer les façons de faire pour s'adapter aux besoins de l'organisation logistique de sorties éducatives. Certains membres du personnel administratif et des équipes de direction d'écoles vont même jusqu'à limiter et saboter des initiatives d'IECPA sous prétexte qu'ils ne croient pas à leur plus value.

Les effets négatifs vécus par les participants (N = 3) dans ces situations sont principalement de l'irritabilité et une légère agressivité envers les principaux concernés.

Participant no.4 : *Avec les appariteurs ça toujours été un peu compliqué parce qu'en plein air ce n'est pas comme du badminton où tu montes un filet et où tu ré pares une raquette. C'est un peu plus complexe réparer une tente ou réparer du matériel de plein air. Pour les appariteurs ça a longtemps été vu comme une tâche qu'ils n'avaient pas à faire. Pourtant, c'est un cours d'éducation physique comme les autres, mais dans leur perception, « du matériel tout mouillé et sale je ne veux pas toucher à ça ». Ton travail c'est ça : réparer du matériel, selon moi que ce soit du matériel de badminton, de musculation ou de plein air, c'est du matériel.*

Participant no.8 : (1) *Un autre défi c'est d'intégrer le centre de service dans nos projets plein air. Ils n'ont pas « mis une cenne » encore là-dedans.*

(2) *La CSS le sait que ces projets-là se passent, mais on aimerait ça avoir des ressources de leur part aussi. Des ressources humaines attribuées à nos projets. J'ai un peu mis la charrue avant les bœufs, j'ai lancé des projets et là comme ils sont mis devant le fait accompli, on espère qu'ils vont nous appuyer.*

Quant aux aspects positifs de la relation avec le personnel administratif perçus par les participants (N = 2), ils se résument à du soutien et de la reconnaissance quant à l'investissement en temps et aux impacts positifs sur les élèves des activités d'IECPA. Ces membres de l'équipe d'administration sont perçus comme des alliés et cette relation positive a pour effet de susciter l'engagement au travail de des enseignantes et enseignants.

Participant no.8 : *Même la directrice générale du centre de services scolaire est allée chercher des permissions chez les propriétaires pour que j'ai le droit d'aller faire mes cours en plein air sur les terrains privés. Il y a beaucoup de monde qui savent ce que je fais, et je pense que ça a une influence positive sur eux, qu'ils réalisent que c'est possible de faire ça.*

Participant no.11 : *Avec les secrétaires c'est vraiment bien aussi, elles nous trouvent super capotés, elles tripent à nous voir aller, c'est vraiment intéressant.*

#### 4.5.2 Les collègues

Les relations avec les collègues sont celles qui ont le plus d'effets sur les enseignantes et enseignants qui pratiquent l'IECPA (N = 14). Les effets perçus sont divisés à parts égales entre négatifs et positifs, quoique légèrement plus positifs. D'abord, les effets négatifs sont décrits comme étant de la jalousie de la part des collègues quant à la situation particulière liée à l'IECPA ainsi que de l'incompréhension quant à la pratique qui sont le plus souvent communiqués par du jugement et de la dérision. Les participants vivent ces situations (N = 9) avec beaucoup d'irritation, d'agressivité, du désengagement quant à leur travail et parfois un peu d'anxiété.

Participant no.4 : *J'ai souvent eu le sentiment que je dérangeais par mes prises de position ou par ma vision de l'enseignement. Ça l'a amené des conflits. Je calculais qu'il me restait encore au moins 20 ans à faire. Est-ce que je fais encore 20 ans avec eux ? Parce qu'ils sont encore tous là aujourd'hui, il n'y a pas eu de retraite. À ce moment-là ma question était est-ce que je reste encore là pour 20 ans ou est-ce que je me trouve autre chose?*

Participant no.11 : (1) *Un autre défi, c'est les collègues. Dans le sens d'au début c'était beaucoup « ah ben là nous on n'y va pas dehors et nos élèves chialent, alors comment ça se fait que vous vous y allez tout le temps », là on parait mal, on est vraiment tiré par le bas. Ils ont juste à y aller dehors. Je suis habitué parce que ça fait un bout que ça dur, mais c'est sûr que ce n'est jamais agréable.*

(2) *J'ai l'impression d'être toujours à contre-courant et d'avoir à patauger fort pour convaincre. Je trouve ça dommage parce que les principaux intéressés sont convaincus. Les élèves et les parents sont convaincus. Je trouve ça bien plate, moi-même je me parle pour arrêter de me laisser tirer vers le bas par la vague qui n'y croit pas. Je me sens découragé*

*parfois, frustré aussi. Ça me rend triste, moi me faire tirer vers le bas, je ne suis pas d'accord. On n'accepte pas ça chez nos enfants, alors pourquoi on accepterait ça entre adultes ? En plus, regardez comment c'est l'fun et le bien que ça fait. J'ai appris à me parler fort et à dépasser ça, mais il y a des journées où c'est plus dur que d'autres.*

*Participant no.14 : Je n'ai pas envie de passer du temps à me justifier. Des collègues qui vont dire « ouin ça s'amuse dehors en anglais » avec un petit ton qui me fait réagir. C'est chiant. C'est chiant, c'est désagréable à gérer parce que c'est leur ignorance qui parle. Tu peux répondre par une donnée scientifique qui explique que non, l'activité intellectuelle était intégrale et que c'est le cadre qui est différent. Après oui, si vous les avez vu courir, crier et s'énerver sur le terrain, c'est correct. Leur travail était fini et ça reste des adolescents qui ont besoin de bouger, de crier et de s'énerver. Ce n'est pas la fin du monde-là. C'est agaçant, c'est démotivant parce que c'est déjà beaucoup de gestion.*

Quant aux effets positifs de l'IECPA sur les relations entre collègues, les participants ont mentionné les vivre principalement avec d'autres enseignantes et enseignants qui le pratiquent (N = 12). Il s'agit souvent de collègues œuvrant dans d'autres écoles, formant ainsi une communauté de pratique soudée offrant soutien, inspiration et encouragement. Les participants décrivent les interactions avec leurs homologues comme étant source d'engagement dans leur pratique et d'harmonie sociale, allant jusqu'à les aider à faire face aux relations négatives avec d'autres collègues.

*Participant no.5 : J'ai la chance d'avoir une collègue en particulier qui est intéressée par le plein air alors ça aide beaucoup, ça crée de bonnes relations. Ça va développer une super bonne relation avec une personne avec qui ce ne serait peut-être pas arrivé. Donc, c'est certain qu'avec les collègues qui voient les bénéfices d'enseigner en plein air et qui ont une vision un peu similaire, c'est clair que ça crée des liens. Ça crée des relations positives avec tout ce que ça implique. Ça c'est un bénéfice avec les collègues.*

Participant no.12 : *Je suis motivée, on a une belle communauté d'enseignants à l'extérieur et on se soutient entre nous, parce que je dirais qu'à notre commission scolaire c'est encore difficile. Je me sens beaucoup marginalisée. Tranquillement on se soutient entre enseignants d'une école à l'autre, via Facebook, via les colloques où l'on se croise et qu'on partage. Même qu'on se réunit, on est trois, quatre à se voir pour faire des activités, une randonnée, suivre une formation sur la laine, n'importe quoi. Tout est prétexte de se rassembler et de parler de notre réalité.*

### **4.5.3 La direction**

Presque tous les participants ont abordé le sujet de leur relation avec leur direction d'école (N =13). Les effets de cette relation sont beaucoup plus négatifs que positifs pour la majorité des enseignantes et enseignants sondés. Il s'agit également de l'un des effets négatifs les plus importants observé dans la thématique des relations sociales. Dans ces situations, les participants nomment des éléments comme le jugement ou la dérision, de l'incompréhension ou l'absence d'intérêt quant à la pratique ou encore le refus de reconnaître le temps additionnel qu'ils investissent dans l'IECPA. Ces relations se manifestent par un désengagement quant à la poursuite de leurs activités à l'extérieur, ainsi que de l'irritabilité envers leur direction en question.

Participant no.5 : *Au niveau de la préparation qu'il a autour du fait d'aller dehors. Je me sens comme la fatigante qui veut toujours faire des affaires et qui dérangent. J'ai eu de la misère d'avoir la signature pour démontrer juste notre intention de participer à un projet régional. J'ai eu de la difficulté d'avoir la signature de ma directrice juste pour dire qu'on était intéressé. Je trouve ça frustrant que les personnes qui prennent les décisions ne voient pas les bénéfices et n'embarquent pas. Au lieu de reconnaître ce que je fais, de me féliciter pour ma motivation et ma proactivité, on me dit que si j'étire trop l'élastique, il va casser.*

Participant no.12 : (1) *Ce côté-là c'est le côté plus négatif face à mon employeur direct. De devoir justifier mes choix, elle a l'impression que je joue dehors, elle n'a pas l'impression que c'est pédagogique. Souvent elle me dit « toi terrain de jeu, toi au jardin... ». J'arrive à l'oublier parce que moi ça me nourrit assez, je me dis qu'elle n'est pas avec mes élèves quand je le fais. Moi ça me nourrit assez, tant que ce n'est pas mesquin ou qu'elle soit mal intentionnée, pour l'instant ça va.*

(2) *J'arrive à faire ma bulle et de me dire que l'attitude de ma directrice ne m'empêche pas d'aller dehors avec mes élèves. Le fait que ce soit un jugement négatif face à ma pratique alors que je voudrais que ce soit reconnu et que ce soit valorisé. C'est une pratique pédagogique qui vaut autant que tout autre nouvel outil. Ce n'est pas aussi reconnu et je dois t'avouer que je consulte aussi une psychologue parce que veux, veux pas, quand on se ferme des fois ça s'en va dans le corps, alors je veux bien le gérer.*

Un volet positif de la relation avec la direction a tout de même été soulevé par certains participants (N = 7), mentionnant leur appui dans la réalisation d'activité d'IECPA et leur implication lorsqu'il était question des tâches administrative. Ce volet n'est toutefois pas une énorme source d'effets positifs. Les participants décrivent le soutien de leur direction comme un obstacle de moins à la pratique, plutôt qu'un élément leur apportant des effets bénéfiques sur le plan psychologique.

Participant no.8 : *Mes directions d'école me laissent aller, j'ai souvent carte blanche. À chaque fois que je leur dis que je veux faire telle chose ou telle chose, j'ai rarement des bâtons dans les roues. Je développe des choses comme allumer des feux ou utiliser un couteau. J'en parlais avec ma direction d'école, elle contactait les assurances et on s'assurait de bien faire ça.*

Participant no.10 : *On a une bonne directrice, elle est assez lousse et nous donne toujours le feu vert, mais elle nous appuie toujours. Elle sait que c'est important pour les jeunes d'aller à l'extérieur, alors c'est certain qu'on se sent appuyé.*

Participant no.11 : *Notre direction est vraiment super, on est super gâté. Ce n'est jamais arrivé qu'on lui dise qu'on aille dehors et qu'elle refuse. Je ne lui demande même pas la permission, on ne fait que l'avertir. Elle y tient, et c'est nécessaire, mais elle le voit les bénéfiques alors elle est très facilitante.*

#### 4.5.4 Les élèves

La relation avec les élèves dans la pratique de l'IECPA est la seule catégorie des effets sur les relations sociales qui soit perçue comme n'ayant aucun effet négatif sur leur SPT. Les participants (N = 7) décrivent ces effets comme étant l'opportunité de développer des liens plus profonds et plus solides avec leurs élèves. Cette relation privilégiée leur permet de mieux connaître leurs élèves et d'adapter leurs activités d'enseignement et d'apprentissage en conséquence. Cela leur permet également d'entretenir un lien de confiance qui facilite leurs interventions et contribue à l'harmonie sociale du groupe. Cette relation a des effets positifs directs sur la SPT des participants, mais également sur l'engagement envers leur travail et la poursuite de la pratique.

Participant no.1 : *Les liens que je vis avec mes élèves est différent de passer la journée avec eux. Qu'on soit fatigué, qu'on soit mouillé, qu'on ait eu froid, qu'on a eu des difficultés, qu'on ait des blessés parce que ça nous est arrivé aussi, ça fait en sorte que l'on développe d'autres types de lien qui sort un peu du cadre prof-élève. On se rend beaucoup plus profondément dans nos interventions avec les élèves. On a des discussions approfondies avec eux. Ça c'est un des bénéfiques pour moi. Je pense que j'ai un contact beaucoup plus humain avec eux que je l'aurais si j'étais en classe.*

Participant no.6 : *J'ai gardé des liens avec certains étudiants au fil de la session, certains qui n'étaient même pas dans mes autres cours. Le fait d'avoir été ensemble pendant près d'une semaine ça a bâti des liens très solides.*

Participant no.8 : *Je pense qu'il a une satisfaction personnelle aussi dans voir qu'ils progressent et par la suite je garde contact avec eux. Certains s'achètent un vélo et sont contents de me le dire. C'est ça, leur faire découvrir quelque chose de différent ça joue beaucoup dans ma motivation, et de voir aussi que c'est un projet que j'ai bâti, je me suis donné beaucoup là-dedans.*

#### 4.5.5 Les parents

Plusieurs participants (N = 12) ont également souligné les relations avec les parents lorsqu'il était question de relations sociales en lien avec l'IECPA. Bien que majoritairement positifs (N = 8), certains éléments de discussions mentionnaient quelques points négatifs liés aux craintes des parents quant au contexte extérieur ou face à certains incidents étant survenus en sortie (N = 3). Cependant, les effets négatifs sur la SPT soulevés par les participants se sont avérés mineurs, ces derniers faisant davantage référence à des inconvénients que des éléments menant à des indicateurs de détresse psychologique.

Participant no.1 : *On a un programme où ce n'est pas l'autobus le matin et le soir qui les rapporte à la maison et va falloir que l'élève se déplace en vélo pour venir à l'école. Déjà, ça a été une première difficulté. Des parents qui ne voulaient pas laisser les élèves partir à vélo, il y en a d'autres qui ne voulaient pas venir les reconduire à l'école, ni les laisser partir à vélo. Il a fallu trouver des solutions pour organiser le déplacement des vélos. Je pense que des parents à la base n'étaient pas au courant de quel type de programme les élèves s'engageaient en signant plein air.*

Quant aux aspects positifs de la relation avec les parents, plusieurs participants (N = 8) ont souligné les rétroactions positives de parents quant aux effets perçus sur leurs enfants et aux efforts accomplis pour organiser des activités d'IECPA comme étant de grandes sources de bonheur et de motivation. Le fait que les parents reconnaissent les bienfaits de la pratique



de l'IECPA, ainsi que les efforts investis par les enseignantes et enseignants engendrent une source importante d'engagement au travail pour les participants.

*Participant no.5 Les parents eux ils tripent. J'ai eu plein de commentaires positifs parce que les enfants avaient l'opportunité de faire des choses qui à leurs yeux avaient de la valeur. Toutes sortes de sorties et les parents apprécient que le prof se donne le trouble de faire quelque chose que les enfants trouvent le fun. Les parents qui se donnent la peine de s'investir dans l'éducation de leurs enfants vont l'apprécier je pense.*

*Participant no.9 : J'ai même eu des commentaires super positifs des parents après cette sortie-là, ils me disaient que leur enfant leur avait parlé de la journée en rentrant à la maison ce soir-là, et ça les avait marqués. Ça c'était ma plus belle paye, plus que les collègues, quand les parents me disaient que leur enfant avait tripé.*

*Participant no.14 : Dans l'ensemble le retour des parents est extrêmement positif. Très positif. Ils sont vraiment contents, ils veulent que leurs enfants jouent dehors, ils veulent qu'ils décollent des écrans. Les parents sont extrêmement heureux de ça et leur réponse est très positive.*

## **CHAPITRE 5**

### **DISCUSSION**

La discussion porte sur la mise en contexte des résultats par rapport à l'objectif de la recherche, au cadre conceptuel et à la recension des écrits. Elle se divise en cinq sections, soit le rappel de l'objectif de la recherche, l'interprétation des résultats, les apports théoriques et pratiques, les limites de la recherche et les pistes de recherches futures.

#### **5.1 RAPPEL DE L'OBJECTIF DE RECHERCHE**

La réalisation de ce projet de recherche résulte d'un vide académique quant à l'étude des effets de l'intervention éducative en contexte de plein air sur la santé psychologique au travail des enseignantes et enseignants. Les défis psychologiques liés à la profession d'enseignant sont bien documentés lorsqu'il est question du contexte conventionnel d'enseignement en classe, allant jusqu'à comparer les hauts taux de stress liés au travail des professionnels de l'enseignement à ceux du personnel infirmier (Gallup, 2014). Or, le cadre naturel tacite à l'intervention éducative en contexte de plein air comporte son lot de défis lorsqu'il devient un environnement de travail (Bingley, 2013; Rantala & Valkonen, 2011). Nous en sommes donc venus à nous questionner sur les effets de l'IECPA sur la SPT des enseignantes et enseignants.

## 5.2 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Deux thématiques principales portent sur les effets perçus de la pratique de l'IECPA ont émergé de l'analyse des données, soit les effets sur l'exercice du métier et les effets sur les relations sociales des enseignantes et enseignants. Les effets sur l'exercice du métier se subdivisent en trois sous-thématiques, soit les effets sur l'organisation et la logistique des cours, les effets sur les activités pédagogiques et les effets sur l'environnement de travail. De plus, 20 catégories d'éléments spécifiques à l'IECPA tirés de l'analyse des données sont regroupés en structure cohérente en fonction de leurs similitudes.

Ces effets ont à leur tour un impact sur la SPT des enseignantes et enseignants. Comme le démontre par la figure 2, les participants ont nommé une ou plusieurs des composantes expérientielles de la SPT (Gilbert et al., 2011). Chacune des catégories d'effets retenus dans la création du modèle témoigne des effets de l'IECPA sur leur SPT.

Nous explorons donc les résultats en décrivant les quatre thématiques et sous-thématiques d'effets de l'IECPA perçus par les enseignantes et enseignants ayant pris part à ce projet de recherche dans le but de dégager des particularités. Les thématiques et les sous-thématiques sont également examinées selon les composantes expérientielles de la SPT de Gilbert et al. (2011) afin de dégager un constat global des effets de l'IECPA sur la SPT des enseignantes et enseignants, ainsi que de cibler les enjeux majeurs pour leur DPT et les bénéfices marqués pour leur BEPT. Enfin, nous terminons avec les apports théoriques et pratiques, les limites et les pistes d'exploration futures de notre recherche.

### 5.2.1 Effets sur l'exercice du métier : l'organisation et la logistique

Les effets de l'exercice du métier d'enseignant sur la SPT sont les éléments les plus fréquemment nommés lors de la recension des écrits. Parmi ces effets, notons également la récurrence des éléments liés à l'organisation du travail.

À ce sujet, Greenberg et al. (2016) évoquent quatre principales sources de stress au travail guettant les enseignantes et enseignants : la structure organisationnelle, les demandes de l'emploi, les ressources disponibles et les compétences sociales et émotionnelles des enseignants. Nos résultats démontrent que les enseignantes et enseignants qui pratiquent l'IECPA ne sont pas épargnés par ces sources de stress; trois des quatre catégories mentionnées par Greenberg et al. (2016) évoqués par les participants (Tableau 11).

Tableau 12 : Comparaison des catégories de Greenberg et al. (2016)

<b>Catégories de Greenberg et al. (2016)</b>	<b>Catégories de cette recherche</b>
Structure organisationnelle	Cadre administratif et horaires
Demandes de l'emploi	Charge additionnelle Sécurité et gestion des risques
Ressources disponibles	Équipement et infrastructures Transport

Un équivalent de la quatrième catégorie, soit les compétences sociales et émotionnelles des enseignants, figure également dans nos résultats mais sera discuté plus loin dans la quatrième thématique.

L'un des éléments dissonants entre la littérature et nos résultats concerne la catégorie de la charge additionnelle de travail. La charge de travail, la tâche d'enseignement et les demandes liées au travail sont des éléments couramment nommés comme source de stress au travail chez les enseignantes et les enseignants (De Simone et al., 2016; Feuerhahn et al., 2013; Greenberg et al., 2016). Nos résultats, quant à eux, dénotent davantage des effets positifs et négatifs de la charge de travail sur la SPT. D'une part, nos résultats témoignent d'une charge de travail accrue liée à l'IECPA en comparaison à la charge de travail régulière des professionnels de l'enseignement. D'autre part, cette charge de travail additionnelle est à la fois liée à la DPT et au BEPT, notamment en raison de la nature du travail et de l'anticipation de sa finalité : une sortie en plein air.

Il est important de souligner le caractère particulier de certaines catégories liées à l'organisation et la logistique. En effet, le transport, l'équipement et les infrastructures sont des éléments qui n'apparaissent pas dans la littérature, mais qui apparaissent dans nos résultats. Cette situation pourrait s'expliquer par la nature même de l'IECPA. Il est logique que l'enseignement conventionnel des mathématiques en classe ne nécessite pas de réservations d'autobus ou ne prévoit pas de matériel spécialisé aux activités pédagogiques en milieu naturel. Il s'agit ici d'une première particularité constatée de l'IECPA.

Enfin, selon Marchand (2008), les contraintes liées aux horaires et au contexte de travail seraient parmi les principales sources de stress perçues par les intervenantes et intervenants en contexte de plein air et d'aventure à visées éducatives et thérapeutiques; situation qui semble correspondre à nos résultats. Cependant, il est important de noter la nuance entre la logistique d'horaire dans le cadre scolaire des enseignantes et enseignants versus les horaires irréguliers des intervenantes et intervenants en contexte de plein air. Ceci nous porte à croire que la littérature s'intéressant aux autres actes en contexte professionnel est difficilement transposable à l'IECPA.

Afin d'apprécier les liens entre les catégories de cette sous-thématique et les effets sur la SPT des participants, rappelons que le modèle de Gilbert et al. (2009) présente les variables positives et négatives de la SPT sous forme de composantes expérientielles vécues par les individus à trois niveaux de relations : envers eux-mêmes, envers la tâche et envers les autres. Ainsi, le BEPT se manifeste par la sérénité, l'engagement et l'harmonie sociale, respectivement. Quant au DPT, il se manifeste par l'anxiété et la dépression, le désengagement et l'irritabilité et l'agressivité. Il est intéressant de mentionner que quatre des cinq catégories (les horaires et le cadre administratif, l'équipement et les infrastructures, la sécurité et la gestion des risques, et le transport) sont uniquement liées aux composantes expérientielles de la DPT. Quant à la cinquième, soit la charge additionnelle de travail, elle fait partie des effets liés aux composantes de la DPT et du BEPT.

Il convient de mentionner un point de convergence concernant la catégorie de la sécurité de la gestion des risques. Bien que cette dernière soit source d'anxiété et de

désengagement selon nos données, il est important de mentionner que les participants n'ont soulevé que de faibles impacts sur leur SPT par rapport à cette catégorie. Qui plus est, la notion d'expérience et de compétence est également revenue à maintes reprises dans le discours des participants; non pas comme étant une source de BEPT ou de DPT, mais bien comme facteur facilitant la gestion du stress lié à la sécurité et la gestion des risques. Ce constat corrobore les conclusions de Rantala et Valkonen (2011; 2009) quant à l'importance des connaissances et des compétences pour des professionnels qui ont la charge de groupe en contexte de nature et d'aventure. Il est même possible d'avancer que dans le cas des professionnels de l'enseignement qui pratiquent l'IECPA, le niveau de compétence et l'expérience pourraient avoir des effets protecteurs sur leur SPT quant aux sources de DPT liées à la sécurité et la gestion des risques.

### **5.2.2 Effets sur l'exercice du métier : les activités pédagogiques**

Contrairement à l'organisation et la logistique, les effets de l'IECPA sur les activités pédagogiques sont presque exclusivement liés aux composantes expérientielles du BEPT, à l'exception de la gestion de classe qui présente des effets mixtes dans nos résultats.

D'une part, la perception éminemment positive des effets de l'IECPA en lien avec les bienfaits pour les élèves concorde avec les résultats de Guardino et al. (2019), qui soutiennent que l'enseignement à l'extérieur comporte bon nombre de bénéfices tant pour l'apprentissage des élèves que pour la perception de bien-être des enseignantes. Bien que la perception des bienfaits pour les élèves n'ait pas de lien direct avec la SPT des enseignantes et enseignants eux-mêmes, cette perception positive semble avoir un effet direct sur leur satisfaction professionnelle et leur sentiment de compétence en tant que professionnel. Ce constat va de pair avec les résultats de De Simone et al. (2016) qui démontrent que la satisfaction au travail réduirait significativement l'impact de la perception du stress lié au travail sur la santé physique des enseignantes. Il en va de même avec les aspects positifs associés aux catégories

de l'évaluation et du contenu pédagogique qui relèvent de la perception de performance des activités d'enseignement.

Le cas de la catégorie du choix de carrière en enseignement s'est avérée récurrente dans nos résultats, alors que notre recension des écrits n'a témoigné d'aucun lien entre la SPT des enseignantes et enseignants et les motivations liées au choix de leur profession. Or, la majeure partie des participants ont témoigné être très heureux de pouvoir jumeler leurs activités professionnelles à une passion personnelle pour les activités de plein air ou pour la nature. L'IECPA se présente donc comme une opportunité d'exprimer une autonomie professionnelle en transformant un sujet ou une activité significative pour l'individu en un moyen d'action pédagogique.

Enfin, la catégorie de la gestion de classe est source à la fois de composantes expérientielles de DPT et de BEPT, respectivement : anxiété, irritabilité et agressivité, sérénité, d'engagement au travail et d'harmonie sociale. Les enseignantes et enseignants qui soutiennent que l'IECPA est bénéfique pour la gestion de classe confirment les conclusions tirées par Bottiani et al. (2019) comme quoi les comportements difficiles de la part d'élèves ont un impact négatif sur la SPT. En effet, les avantages de l'IECPA liés à la gestion de classe sont décrits comme étant des effets apaisants du contexte naturel sur des troubles de comportement comme un TDAH ou la simple agitation d'enfants débordant d'énergie. Quant aux défis liés à la gestion de classe dans l'IECPA, ils sont principalement liés à des témoignages opposés quant à la difficulté à conserver l'attention des élèves face à un environnement qui présente beaucoup de stimuli.

### **5.2.3 Effets sur l'exercice du métier : l'environnement de travail**

La totalité des catégories, qui composent les effets sur l'environnement de travail, sont liées à des composantes expérientielles de BEPT avec comme seule exception la catégorie de l'exigence physique de l'IECPA. Les aspects négatifs de cette dernière sont toutefois liés

à la crainte de ne plus être capable d'enseigner à l'extérieur, donc d'être privé de cet environnement de travail, confirmant l'aspect positif du contexte de plein air comme environnement de travail pour les enseignantes et enseignants.

Les travaux de De Simone et al. (2016) sur la satisfaction au travail des enseignantes et enseignants mentionnent également que la perception de l'environnement de travail joue un rôle important sur leur perception du stress lié au travail. Nous constatons donc une certaine cohérence avec la littérature dans le lien entre la perception positive du contexte de plein air comme environnement de travail et les témoignages de sérénité et d'engagement au travail associés au plaisir d'être dehors et au plaisir de travailler dehors.

Ce constat contredit les conclusions de Bingley (2013) qui argumente que la forêt comme environnement de travail comporte de nombreux effets négatifs sur le plan psychologique pour les ouvriers sylvicoles. Cette disparité doit toutefois être nuancée puisque la nature du travail et la relation avec l'environnement de travail varient grandement entre un enseignant et un ouvrier sylvicole.

En somme, l'émergence de cette sous-thématique peut être interprétée comme un argument pour élargir la conception de la santé psychologique et y inclure l'environnement naturel comme variable active et fondamentale (Roszak, 1996). En effet, le lien marqué entre des catégories comme le plaisir à être dehors, le plaisir à travailler dehors et la réduction du bruit et les composantes expérientielles de sérénité et d'engagement au travail viennent soutenir le postulat de l'écopsychologie, comme quoi l'environnement naturel ou l'écologie fait partie de la psyché humaine et devrait être prise en compte dans les modèles de santé psychologique.

#### **5.2.4 Effets sur les relations sociales**

Les effets de l'IECPA sur les relations sociales des enseignantes et enseignants couvrent l'entièreté du spectre des composantes expérientielles de la SPT de Gilbert et al.



(2011), en passant par l'anxiété, le désengagement au travail, l'irritabilité et l'agressivité, la sérénité, l'engagement au travail et l'harmonie sociale. Cela dit, l'interlocuteur direct des participants semble être la variable décisive à savoir si les effets de ces relations seront positives ou négatives.

Lorsqu'il est question des relations avec leurs directions d'écoles, les effets sur les enseignantes et enseignants sont soit neutres (indifférence) ou négatives en engendrant du désengagement au travail, de l'irritabilité et de l'agressivité. Ainsi, la relation avec la direction semble au pire être une source importante de DPT ou au mieux ne pas avoir d'impact significatif sur leur SPT. Ces résultats sont cohérents avec ce que De Simone et al. (2016) ont observé lorsqu'ils rapportent que la perception des enseignantes quant à la gestion de leurs supérieurs est l'une des principales sources de stress au travail. Il en va de même pour les échelles d'intervention pouvant réduire la quantité de stress vécu par les enseignantes et enseignants de Greenberg et al. (2016). Selon ces derniers, intervenir à l'échelle de l'organisation favorisant un environnement de travail sain et à l'échelle organisation-individuelle afin de bâtir des relations de travail saines sont parmi les actions les plus efficaces.

Les relations avec les collègues et avec le personnel administratif, quant à elles, présentent des effets mixtes. En accord avec les conclusions de Haydon et al. (2018), le manque de soutien de l'équipe administrative et les relations avec les collègues figurent en tête de liste des principales sources de stress vécu par les enseignantes et enseignants, tandis que les interactions avec les pairs sont parmi les principaux facteurs de protection. Il est possible d'avancer que la relation avec le personnel administratif se présente comme ayant un effet unidirectionnel sur la DPT à l'instar de la relation avec la direction. Quant aux relations avec les collègues, elles dépendent de l'intérêt des dits collègues envers l'IECPA. Selon nos résultats, les pairs n'ayant aucun intérêt ou démontrant de l'ignorance envers la pratique sont source de DPT, tandis que les collègues pratiquant eux aussi l'IECPA ou faisant partie d'une communauté de pratique de l'IECPA sont une source importante de BEPT. Ces résultats abondent dans le même sens que les travaux de Ouellette et al. (2018) en regard à la

hausse de satisfaction au travail lorsque les enseignantes et les enseignants ont accès à du réseautage et du partage entre les pairs.

Enfin, les relations avec les élèves et les parents sont celles qui engendrent uniquement des effets sur le BEPT. À notre connaissance, seuls Greenberg et al. (2016) font mention de relations avec les parents. Il s'agit principalement d'une source de stress pour les enseignantes et enseignants. Idem pour les résultats de Bottiani et al. (2019) qui soutiennent que les interactions avec les élèves sont plus souvent qu'autrement corrélées avec de hauts taux de stress et de risque de *burnout* lorsque ces derniers font preuve de troubles de comportement. Nos résultats sont donc contradictoires puisque les relations avec les parents et les élèves; même ceux aux prises avec des troubles de comportement; sont exclusivement liées à de l'engagement au travail et de l'harmonie sociale dans la pratique de l'IECPA.

Les effets de l'IECPA sur les relations nous apparaissent donc comme une composante importante de la SPT des enseignantes et enseignant. À ce sujet, nos résultats diffèrent des constats de la littérature. Les sources de DPT concordent avec les recherches recensées, mais les sources de BEPT sont plus substantielles dans nos résultats; allant jusqu'à être à prédominance positive dans certains cas comme les relations avec les parents.

### **5.3 LIMITES DE LA RECHERCHE**

Il est important de noter que cette recherche comporte plusieurs limites dont il faut tenir compte dans l'interprétation des résultats. En effet, la nature qualitative de cette recherche nous pousse à rappeler les faiblesses de ce choix sur le plan méthodologique.

D'une part, le caractère subjectif des recherches qualitatives, tel que décrit par Fortin et Gagnon (2016), fait en sorte que « le chercheur, une figure centrale dans le processus de recherche qualitative, est susceptible d'influencer la collecte et l'interprétation des données » (p.174). Bien que les mesures d'examens critiques de la démarche aient été respectées tout au long du processus de la recherche (Fortin & Gagnon, 2016), il faut s'attendre à ce que le

chercheur principal ait une certaine influence sur les données. D'abord, lors de leurs collectes; de par la formulation d'une question, de sa posture et de son langage non verbal. Ensuite, au moment de l'analyse et de l'interprétation des données; par exemple par ses références personnelles au moment de la catégorisation des données et de la création de modèles.

La taille de l'échantillon est également une limite qui doit être mentionnée. Bien que des entrevues aient été conduites jusqu'à saturation des données (Fortin & Gagnon, 2016; Guest et al., 2006), l'échantillon total n'est composé que de 14 participants. Ceci signifie qu'il n'est pas possible de généraliser les résultats et l'interprétation des données de cette étude par manque de validité statistique.

D'autre part, la composition de l'échantillon peut être perçue comme une source de biais potentiel. Il est important de mentionner que l'étudiant-chercheur a un historique professionnel dans le domaine de l'IECPA et que le recrutement des participants s'est fait en partie via son réseau personnel. Il s'avère donc que l'étudiant-chercheur connaissait personnellement certains des candidats et ce lien est susceptible d'avoir influencé la collecte de données lors de la tenue des entrevues.

Ensuite, il convient de souligner que la grande majorité des études consultés lors de la recension des écrits portait sur des populations d'enseignantes et d'enseignants résidant dans d'autres pays que le Canada. Il importe donc de considérer ces résultats avec prudence en raison du biais possible entre les réalités culturelles et historiques de l'enseignement du Québec versus les réalités d'outremer. De plus le cadre et les exigences administratives de l'enseignement peut varier d'un pays à l'autre et générer des effets sur la SPT des professionnels concernés qui sont difficilement comparables.

Également, l'IECPA pourrait être un obstacle à la validité externe des données. En effet, Fortin et Gagnon (2016) mentionnent que les « interactions entre l'intervention et le biais de sélection » (p.180) peuvent avoir un impact sur la validité des résultats. Ainsi, le fait de sélectionner uniquement des participants pratiquant l'IECPA induit une « limitation de la

généralisation des résultats en raison de l'interaction entre l'intervention et les caractéristiques personnelles des sujets » (p.180). En d'autres mots, le fait de discuter uniquement avec des enseignantes et enseignants qui pratiquent déjà l'IECPA peut potentiellement teinter la représentation de la réalité construite à partir des données produites.

La définition large et inclusive de l'IECPA peut également être perçue comme une limite à cette recherche. En effet, le critère de sélection des enseignantes et enseignants au moment du recrutement pour la participation à la collecte de données était limité au fait d'avoir déjà pratiqué une activité d'intervention éducative à l'extérieur. Or, la réalité pédagogique peut grandement différer selon la place que prend l'environnement naturel et la relation dans laquelle les élèves s'engagent avec cet environnement (Gadais et al., 2021). Ainsi, il se peut effectivement que la réalité et les défis vécus par les enseignantes et enseignants qui enseignent EN plein air diffèrent de ceux et celles qui enseignent LE plein air ou PAR le plein air (Gadais et al., 2018).

Enfin, certaines données ayant émergé de ce processus de recherche ne figurent pas dans la littérature existante. Cette situation peut être interprétée de deux façons. D'un côté, il est possible qu'il s'agisse de données qui soient particulières à l'IECPA puisque aucune étude portant sur le sujet n'a été trouvée lors de la recension des écrits. D'un autre côté, il est également possible qu'il s'agisse de données anecdotiques que les chercheurs n'ont pas été en mesure d'écartier en raison de la faible taille de l'échantillon.

#### **5.4 APPORTS THÉORIQUES ET PRATIQUES**

Cette recherche s'ajoute au corps grandissant de littérature s'intéressant à la santé psychologique au travail. Faisant suite aux travaux de Gilbert et al., nous nous sommes interrogés à savoir si « les conceptualisations du BEPT et de la DPT pourraient être mises à l'épreuve dans des milieux de travail spécifiques » (2011, p. 202), en l'occurrence les enseignantes et enseignants pratiquant l'IECPA. Nous avons également construit sur la riche

lignée de recherches s'intéressant au stress lié au travail chez les enseignantes et enseignants. Cet intérêt est largement justifié lorsqu'on constate l'ampleur des problématiques de DPT chez ces professionnels (Bartholomew et al., 2014; Billingsley et al., 2011; Bottiani et al., 2019; Carraro et al., 2017; De Simone et al., 2016; Feuerhahn et al., 2013; Freire et al., 2020; García-Arroyo et al., 2019; Gray et al., 2017; Greenberg et al., 2016; Guardino et al., 2019; Haydon et al., 2018; McCarthy, 2019; Ouellette et al., 2018; Titheradge et al., 2019; von der Embse et al., 2019).

Sur le plan théorique, cette recherche soutient la validité des composantes expérientielles de la SPT de Gilbert et al. (2011). En effet, force est de constater que même en respectant les principes d'analyse inductive de Thomas (2006), afin de favoriser l'émergence des thématiques en provenance des données, nous avons été en mesure de retrouver la signature évidente de chacune des composantes expérientielles lorsque les participants témoignaient de leurs perceptions et des effets ressentis. Qui plus est, les thématiques liées à la DPT identifiées dans les données de cette étude sont similaires avec les principales sources de stress liées au travail trouvées par Greenberg et al. (2016). Cette concordance avec la littérature soutient la pertinence de cette démarche et l'intérêt de ses résultats. Enfin, cette recherche a également mis en lumière des éléments nouveaux et cohérents avec les résultats de recherches portant sur d'autres métiers œuvrant en contexte de plein air (RÉFÉRENCE). De par la nature exploratoire de cette recherche, ces découvertes ne peuvent pas être considérées comme des éléments spécifiques à l'IECPA. Ces nouveaux éléments pourraient faire l'objet de recherches ultérieures afin d'explorer leurs liens potentiels avec la SPT chez des enseignantes et enseignants qui pratiquent l'IECPA. Il s'agit toutefois de thèmes communs ayant émergé de la réduction et de la synthèse de témoignages d'expériences multiples, qui doivent être considérés en prenant compte des limites de cette étude.

Sur le plan pratique, cette recherche s'est avérée être une opportunité de poser un regard privilégié sur les réalités d'enseignantes et enseignants pratiquant l'IECPA. Comme il s'agit d'une pratique relativement émergente et gagnant en popularité au Québec (Vallée, 2020), il

est d'autant plus intéressant de s'attarder aux effets sur la SPT étant donné sa nature exploratoire. Les applications pratiques de cette recherche sont relativement limitées, mais il est tout de même possible d'en tirer des pistes de réflexion d'intérêt pour les professionnels du milieu scolaire québécois.

D'abord, la majorité des catégories liées à la DPT relèvent de l'administration, du climat de travail et des relations sociales. En adéquation avec les échelles d'intervention de Greenberg et al. (2016), les directions d'écoles et les membres des équipes administratives peuvent tenir compte de ces constats dans le but de mieux organiser le cadre autour des activités liées à l'IECPA et minimiser les sources de DPT. Les enseignantes et enseignants peuvent également se servir des constats liés aux catégories qui affectent positivement le BEPT comme point de départ pour réfléchir aux éléments protecteurs à renforcer dans la pratique de l'IECPA.

Somme toute, l'objectif de cette recherche était de répondre à la question suivante : quels sont les effets de l'intervention éducative en contexte de plein air sur la santé psychologique au travail des enseignantes et enseignants ? À ce propos, le principal apport de cette recherche est sans doute le simple fait d'ouvrir la discussion sur cette problématique et peut-être d'encourager davantage de recherches sur cette thématique.

## **5.5 PISTES DE RECHERCHE FUTURE**

Cette recherche se termine en laissant plus de questions qu'elle n'en résout. Parmi celles-ci, plusieurs pourraient constituer le point de départ de recherches ultérieures. De prime abord, il persiste un vide académique quant aux effets de l'IECPA sur la SPT des enseignantes et enseignants. La présente recherche n'a fait qu'effleurer le sujet, mais se conclue avec assez de points d'exclamation et d'interrogation pour justifier la poursuite de l'exploration.

Les résultats soulèvent l'hypothèse que le contexte de plein air comme environnement de travail pourrait être un facteur de protection sur la SPT. Cette hypothèse serait en contradiction avec les travaux de Bingley (2013) portant sur les ouvriers sylvicoles, mais l'adéquation de la nature distincte du travail des enseignantes et enseignants et du caractère largement positif de cette sous-thématique nous semble suffisant pour explorer cette question davantage.

Les particularités de l'IECPA soulevées dans cette recherche tendent également vers un questionnement concernant les différences de SPT entre les enseignantes et enseignants qui pratiquent l'IECPA et ceux et celles qui ne le pratiquent pas. Il serait effectivement pertinent de réaliser une étude comparative en utilisant l'outil de mesure de la SPT de Gilbert et al. (2011) pour vérifier l'hypothèse d'une relation entre la SPT et la pratique de l'IECPA.

Cette recherche a également formulé une proposition de liens entre les effets de l'IECPA et des composantes expérientielles de la SPT chez les enseignantes et enseignants qui le pratiquent. Il serait intéressant d'explorer ces liens en profondeur dans le but de mieux saisir si les relations entre les sources de DPT ou de BEPT et l'IECPA. À savoir, si ces effets sont d'intensité équivalentes, ou s'il est possible de les hiérarchiser et d'évaluer si la pratique de l'IECPA est jugée comme bénéfique ou nuisible dans sa globalité.

Enfin, la question de la prédictibilité et la malléabilité des effets positifs et négatifs s'imposent sur le plan pratique. Il serait intéressant de réaliser des travaux visant à prédire l'efficacité de pratiques de gestion ou d'interventions sur le milieu de travail. Une meilleure compréhension des bonnes pratiques en matière de prise de décision et d'encadrement de la part des directions d'établissement pourrait favoriser les effets sur le BEPT et de minimiser les effets sur la DPT de l'IECPA.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Force est de constater que les effets sur la DPT liée à la pratique de l'IECPA ne diffèrent pas de ceux rencontrés dans la littérature. Comme le démontrent nos résultats, les enseignantes et enseignants sondés témoignent vivre de l'anxiété, du désengagement, de l'irritabilité et de l'agressivité tant dans le cadre de l'exercice de leur métier que dans leurs relations sociales en milieu de travail.

C'est davantage au niveau des effets sur le BEPT que les résultats de cette recherche dévoilent un caractère inusité. De fait, les effets sur le BEPT concordent partiellement avec la littérature; témoignant parfois de sources de sérénité, d'engagement et d'harmonie sociale qui sont normalement associées à la DPT ou qui n'ont simplement pas été observées par d'autres auteurs. Il est néanmoins difficile d'affirmer qu'il s'agit d'une réelle découverte en raison des limites méthodologiques d'une démarche qualitative et exploratoire.

Les résultats de Titheradge et al. (2019) dépeignent un portrait du niveau de détresse psychologique intense et soutenu chez les enseignantes et enseignants et justifient que la communauté scientifique continue de s'intéresser à cette problématique dite « de société » afin de mieux comprendre les sources de détresse psychologique, mais également les éléments de protection efficaces, ainsi que ceux favorables à un plus grand bien-être psychologique. Il reste énormément de chemin à parcourir avant d'affirmer que nous comprenons les rouages et les particularités de l'IECPA. Cela dit, une prospective plutôt optimiste se dégage de cette recherche en matière de potentiels éléments de protection. Qui sait, l'IECPA deviendra peut-être une pratique aussi reconnue pour la santé psychologique des enseignantes et enseignants qu'elle l'est maintenant pour celle des élèves.



**ANNEXES**

## ANNEXE A : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de la recherche :** L'enseignement en contexte plein air et ses effets sur la santé psychologique au travail des enseignantes et des enseignants du niveau primaire et secondaire.

**Chercheur :** Charles Antoine Rioux, candidat à la maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail, Université du Québec à Rimouski

**Directrice de recherche :** Andrée-Ann Deschênes, Ph. D., professeure en psychologie du travail, Université du Québec à Rimouski

### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

#### 1. Objectifs de la recherche

Cette recherche s'intègre dans une riche filiation de travaux sur la santé psychologique au travail et s'intéresse autant à la prévention des problématiques qu'au renforcement des saines pratiques. Plus précisément, son objectif général est de documenter les effets positifs et négatifs de l'enseignement en contexte de plein air sur la santé psychologique au travail des enseignantes et des enseignants, titulaires et éducateurs physiques, du niveau primaire et secondaire.

#### 2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consistera à prendre part à une entrevue semi-dirigée, d'une durée approximative de 45 minutes. Le choix de la date et de l'heure de l'entrevue sera fixé en fonction de vos disponibilités. L'entrevue pourra avoir lieu sur ou en dehors de vos heures de travail, à votre discrétion et conditionnelle à l'approbation de vos supérieurs. L'entrevue sera réalisée par visioconférence via la plateforme Zoom. Vos réponses seront retranscrites à l'aide du verbatim généré par l'enregistrement audio numérique de l'entrevue.

#### 3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Afin d'assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants, les mesures suivantes seront appliquées dans le cadre de la présente recherche. Vos données contenant des renseignements personnels seront codées et anonymisées et seuls les chercheurs y auront accès. Aucune information vous concernant et permettant de vous identifier ne sera transmise au partenaire de l'étude ou à tout autre récipiendaire des résultats de la recherche.

Pour votre information, voici la liste des partenaires de l'étude :

- Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec;
- Fédérations de plein air reconnues (ONL);
- Unités régionales de loisir et de sport du Québec (URSL);
- Fédération des centres de services scolaires du Québec;
- Centres de services scolaires;
- Écoles et autres institutions à vocation éducative.

*Lors de la diffusion des résultats :*

- Les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport; les résultats seront présentés sous forme globale de sorte que les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués;

- Les résultats de la recherche seront publiés dans des revues scientifiques; également, les partenaires de la recherche pourraient partager à leurs membres un résumé « Flyers » des résultats fournis par les chercheurs; aucun participant ne pourra y être identifié;
- Un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande aux chercheurs, dont les coordonnées sont fournies au bas de la page suivante.

*À la fin de la recherche*, les données de l'étude seront détruites cinq ans après la fin de l'étude. Durant ce laps de temps, les données seront informatisées et conservées dans un dossier informatique sécurisé. Les données papier seront détruites après avoir été informatisées.

#### 4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous apportez une précieuse contribution aux réflexions actuelles portant sur les effets de l'enseignement en contexte de plein air sur la santé psychologique des enseignantes et des enseignants. Les résultats du présent projet de recherche permettront d'alimenter les réflexions sur la place que devrait avoir l'enseignement en contexte plein air dans notre système scolaire, ainsi que sur les meilleures façons de soutenir cette pratique en favorisant une saine santé psychologique chez le personnel enseignant. Il n'y a pas de risque majeur connu à participer à cette étude. Toutefois, il est possible que vous vous sentiez inconfortable de répondre à certaines questions plus spécifiques/personnelles. Vous aurez toujours le droit de refuser de répondre à une question et si vous ressentez le besoin d'obtenir du support psychologique ou si vous vous questionnez sur les résultats obtenus, une personne-ressource à cet effet vous sera référée par l'équipe de recherche. Des ressources d'aide seront également proposées à la fin de l'entrevue. Enfin, le temps alloué à la participation de cette recherche peut constituer un inconvénient. Nous ferons tous les efforts nécessaires pour être flexibles et conciliants concernant le choix de la date et de l'heure de l'entrevue pour accommoder vos disponibilités. Si vous choisissez de réaliser cette entrevue pendant vos heures de travail, vous êtes responsable de vous assurer d'avoir l'approbation de votre supérieur au préalable.

#### 5. Droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous avez le droit de ne pas répondre à toutes les questions. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. À tout moment, vous avez la possibilité de vous retirer de la recherche. Toutes les données vous concernant seront alors entièrement détruites. Si vous souhaitez vous retirer de la recherche, vous pouvez vous adresser à l'étudiant-chercheur, Charles Antoine Rioux ([CharlesAntoine.Rioux@uqar.ca](mailto:CharlesAntoine.Rioux@uqar.ca)), à la professeure supervisant la recherche, Andrée-Ann Deschênes ([andree-ann\\_deschênes@uqar.ca](mailto:andree-ann_deschênes@uqar.ca)) ou directement au membre de l'équipe présent lors de l'entrevue.

#### 6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

### B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature :  
Nom :

Date :  
Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature :  
Nom :

Date :  
Prénom :

Une copie signée de ce formulaire doit être remise au participant. Nous vous prions de conserver une copie électronique signée par les deux parties.

### **Renseignements supplémentaires, plaintes ou critiques**

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous en tout temps à l'adresse suivante : [andree-ann\\_deschenes@uqar.ca](mailto:andree-ann_deschenes@uqar.ca)

### **Ressources d'aide disponibles**

*Ressource interne :*

- Programme d'aide aux employés (PAE) disponible au sein de votre organisation. Nous vous rappelons que les rencontres sont confidentielles.
- *Ressources externes :*
- Association canadienne pour la santé mentale, le lien suivant vous permettra de trouver l'association la plus près de chez vous : <https://cmha.ca/fr/propos-de-l-acsm/communiquez-avec-nous> ou <https://cmha.ca/find-your-cmha>
- Centres de crise du Québec, le numéro de téléphone accessible partout au Québec : 1 866 APPELLE (1 866 277- 3553). Vous pouvez aussi cliquer sur le lien suivant pour accéder à la liste de tous les centres au Québec: <https://www.centredecrise.ca/listecentres>
- Info santé, info sociale 811

### **Charles Antoine Rioux, B.A.**

Étudiant à la maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail  
*Université du Québec à Rimouski*  
Téléphone : 581 989-1329  
[CharlesAntoine.Rioux@uqar.ca](mailto:CharlesAntoine.Rioux@uqar.ca)

*Cette étude est sous la direction de :*

### **Andrée-Ann Deschênes, Ph. D**

Professeure en gestion des ressources humaines - Psychologie du travail  
Unité départementale du secteur disciplinaire des sciences de la gestion, campus de Rimouski  
*Université du Québec à Rimouski*  
Téléphone : 418 723-1986 ou 1 800 511-3382, poste 1141  
[andree-ann\\_deschenes@uqar.ca](mailto:andree-ann_deschenes@uqar.ca)



## **ANNEXE B : GUIDE D'ENTREVUE**

### **Introduction**

« Notre entretien d'aujourd'hui a pour but d'explorer votre vision de l'enseignement en plein air et de comprendre comment elle affecte votre santé psychologique au travail. Nous nous intéressons à vos expériences personnelles et à ce que vous ressentez lorsque vous enseignez en plein air. Toutes les réponses sont bonnes, sentez-vous bien à l'aise de me répondre spontanément ou de prendre quelques minutes pour réfléchir aux questions.

Nous débuterons avec quelques questions ouvertes sur votre profession et sur votre vision de l'enseignement en plein air. Nous poursuivrons avec quelques questions portant sur vos expériences personnelles et sur votre ressenti. Enfin, nous terminerons avec des questions d'ordre général.

N'hésitez pas à demander pour prendre pause si vous en sentez le besoin à n'importe quel moment au cours de cet entretien. Sachez également que vous êtes libre de refuser de répondre à toutes questions et de mettre fin à l'entrevue à tout moment.

Tel que mentionné dans le formulaire de consentement que vous avez signé, cette entrevue sera enregistrée afin de faciliter l'analyse dans le cadre de cette recherche. Je vous rappelle également que les informations recueillies lors de cet entretien demeureront confidentielles et que seule l'équipe de recherche aura accès à cet enregistrement.

Est-ce que vous avez des questions ? »

### **Questions d'ouverture**

1. Pouvez-vous me parler de ce qui vous a mené à choisir la profession d'enseignant.e ?
2. Pouvez-vous me résumer votre cheminement professionnel depuis le début de votre carrière ?
  - a. Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner en contexte de plein air ?

### **L'enseignement en plein air**

3. Pouvez-vous m'expliquer ce que ça veut dire pour vous : enseigner en contexte de plein air ?
4. Quelle est votre motivation à enseigner en contexte de plein air ?
5. Pouvez-vous me raconter l'une de vos premières expériences d'enseignement en plein air ?
  - a. Comment est-ce que vous l'avez vécue ?
6. Maintenant, pouvez-vous me raconter une expérience récente d'enseignement en plein air ?
  - a. Comment est-ce que vous l'avez vécue ?

### **La santé psychologique au travail**

Ici, nous cherchons à comprendre quels sont les effets de l'enseignement en contexte de plein air sur votre santé psychologique au travail.

7. Percevez-vous des effets bénéfiques sur votre santé psychologique au travail à enseigner en plein air ?
8. Pouvez-vous me décrire les effets bénéfiques envers :
  - a. Vous-même ?
    - i. Comment vous sentez-vous quand vous enseignez en plein air ?
  - b. Votre tâche d'enseignement ?
    - i. Revoir la question autre que « tâche »
  - c. Votre entourage au travail
    - i. Collègues ?
    - ii. Personnel de soutien ?
    - iii. Directions ?
    - iv. Parents ?
    - v. Les élèves eux-mêmes ?
9. Percevez-vous des effets négatifs sur votre santé psychologique au travail à enseigner en plein air ?
10. Pouvez-vous me décrire les effets négatifs sur :
  - a. Vous-même ?
    - i. Gestion des risques ?
  - b. Votre tâche d'enseignement ?
    - i. Comment vivez-vous avec le fait de travailler plus d'heures que celles reconnues ?
  - c. Votre entourage au travail
    - i. Collègues ?
    - ii. Personnel de soutien ?
    - iii. Directions ?
    - iv. Parents ?
    - v. Les élèves eux-mêmes ?

### **Question de fermeture**

Est-ce que vous aimeriez aborder d'autres éléments en lien avec l'enseignement en plein air avant de conclure ?

Merci d'avoir participé à cette entrevue.

**ANNEXE C : LETTRE D'INVITATION AU PROJET DE RECHERCHE**

# Invitation à un projet de recherche

Recherche sur les effets de l'enseignement en contexte de plein air sur la santé psychologique au travail des enseignantes et des enseignants

Nous menons une recherche visant à documenter les effets de l'enseignement en contexte de plein air sur la santé psychologique des enseignantes et des enseignants du Québec. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail de l'Université du Québec à Rimouski. Votre participation permettra de mieux comprendre ce que vous vivez lorsque vous choisissez d'enseigner dehors.

Nous souhaitons recruter des enseignantes et enseignants, titulaires et éducatrices et éducateurs physiques, travaillant à temps plein et ayant déjà réalisé une activité d'enseignement en contexte de plein air<sup>1</sup>.

La participation à ce projet de recherche prend la forme d'une entrevue par visioconférence, d'une durée d'environ 45 minutes. Nous aimerions vous poser des questions concernant vos expériences d'enseignement en contexte de plein air et en connaître davantage sur les effets de cette pratique sur votre santé psychologique au travail.

Nous vous invitons à manifester votre intérêt à prendre part à cette recherche en remplissant le formulaire [disponible au lien suivant](#). Ce formulaire vous ajoutera à notre banque de candidatures pour la réalisation des entrevues. La sélection des candidates et des candidats se fera aléatoirement. Seuls les candidates et les candidats sélectionnés seront contactés pour les prochaines étapes de la recherche.

Cette recherche est approuvée par le comité éthique de l'UQAR (no. 115-893) Soyez assuré(e) que vos réponses demeureront strictement confidentielles et serviront aux seules fins de la présente recherche. Nous vous garantissons qu'aucune donnée ne permettra de vous identifier. Ainsi, il ne sera possible ni à votre employeur ni à votre syndicat de connaître vos réponses. Seule notre équipe de recherche aura accès aux renseignements que vous nous fournirez.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

Nous désirons vous remercier sincèrement du temps et de l'énergie que vous consacrerez à notre recherche. Son succès dépend de votre collaboration.

**Charles Antoine Rioux, B.A**

Étudiant à la maîtrise en gestion des personnes en milieu de travail

Université du Québec à Rimouski

Téléphone : 581 989-1329

CharlesAntoine.Rioux@uqar.ca



**Andrée-Ann Deschênes, Ph. D**

Professeure en gestion des ressources humaines - Psychologie du travail

Unité départementale du secteur disciplinaire des sciences de la gestion, campus de Rimouski

Université du Québec à Rimouski

Téléphone : 418 723-1986 ou 1 800 511-3382, poste 1141

[andree-ann\\_deschenes@uqar.ca](mailto:andree-ann_deschenes@uqar.ca)

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, W. W. (2005). Ecopsychology and Phenomenology [Article]. *Existential Analysis: Journal of the Society for Existential Analysis*, 16(2), 269-283.
- Adkins, J. A. (1999). Promoting organizational health: The evolving practice of occupational health psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 30(2), 129-137. <https://doi.org/10.1037//0735-7028.30.2.129>
- Althaus, V., Kop, J.-L., & Grosjean, V. (2013). Critical review of theoretical models linking work environment, stress and health: towards a meta-model [Critical Review of Theoretical Models Linking Work Environment, Stress and Health: Towards a Meta-Model]. *Le travail humain*, 76(2), 81-103. <https://doi.org/10.3917/th.762.0081>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job demands–resources theory. *Wellbeing: A complete reference guide*, 1-28.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Bentsen, P., & Jensen, F. S. (2012). The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199-219.
- Billingsley, B., Israel, M., & Smith, S. (2011). Supporting new special education teachers: How online resources and Web 2.0 technologies can help. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 20-29.

- Bilodeau, M. (1987). *Professional preparation in outdoor adventure education leadership at the University of Quebec at Chicoutimi : a dissertation submitted in partial fulfillment of the Requirements for the degree of doctor of Education* University of Northern Colorado, School of Educational Change and Development]. WorldCat.org. Greeley, Colo.
- Bingley, A. (2013). Woodland as working space: Where is the restorative green idyll? *Social Science & Medicine*, 91, 135-140. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.02.050>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36-51. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Bruchon-Schweitzer, M., & Boujut, E. (2016). *Psychologie de la santé: concepts, méthodes et modèles*. Dunod.
- Bélec, P., & Larue, P. (2016). *Le Québec en plein air*. Québec Amérique.
- Cardinal, F. (2010). *Perdus sans la nature-Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*. Québec Amérique.
- Carraro, A., Gobbi, E., & Moè, A. (2017). More gyms or more psychological support? Preventing burnout and supporting job satisfaction in physical education teachers. *Sport Sciences for Health*, 13(1), 55-62. <https://doi.org/10.1007/s11332-016-0332-7>
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of planning literature*, 30(4), 433-452.
- Commission canadienne de la santé mentale (CCSM). (2013). *Santé et sécurité psychologique en milieu de travail : Prévention, promotion et lignes directrices pour une mise en oeuvre par étapes*. Calgary, AB: Auteur Retrieved from <https://www.csagroup.org/store-resources/documents/codes-and-standards/2422141.pdf>

- Dagenais Desmarais, V. r., & Savoie, A. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* Université de Montréal]. WorldCat.org. [Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/3916>
- De Simone, S., Cicotto, G., & Lampis, J. (2016). Occupational stress, job satisfaction and physical health in teachers. *European Review of Applied Psychology*, 66(2), 65-77. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.03.002>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deschênes, A.-A., Desjardins, C., & Dussault, M. (2018). Psychosocial factors linked to the occupational psychological health of police officers: Preliminary study [Article]. *Cogent Psychology*, 5(1), 1-1. <https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1426271>
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School science review*, 87(320), 107.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, 36(3), 413-432.
- Eick, C. J. (2012). Use of the outdoor classroom and nature-study to support science and literacy learning: A narrative case study of a third-grade classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 789-803.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of attention disorders*, 12(5), 402-409.
- Feuerhahn, N., Bellingrath, S., & Kudielka, B. M. (2013). The Interplay of Matching and Non-Matching Job Demands and Resources on Emotional Exhaustion among Teachers. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 5(2), 171-192. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/aphw.12002>

- Flynn, J. P., Gascon, G., Doyle, S., Matson Koffman, D. M., Saringer, C., Grossmeier, J., . . . Terry, P. (2018). Supporting a Culture of Health in the Workplace: A Review of Evidence-Based Elements. *American Journal of Health Promotion*, 32(8), 1755-1788. <https://doi.org/10.1177/0890117118761887>
- Fondation Monique-Fitz-Back. (2021). *Enseigner dehors*. Retrieved 26 septembre from <https://fondationmf.ca/ressources-pedagogiques/enseigner-dehors/>
- Fondation Monique-Fitz-Back, Loisir et Sport Lanaudière, & Loisir Laurentides. (2019). *Guide d'introduction à l'enseignement extérieur : un monde de possibilités pour apprendre*.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition. ed.). Chenelière éducation.
- Freire, C., Ferradás, M. d. M., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2020). Psychological Capital and Burnout in Teachers: The Mediating Role of Flourishing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8403.
- Frenning, I. (2009). FRILUFTSLIV IN A NORWEGIAN PRIMARY SCHOOL: SIGNS OF SUCCESS. V: Proceedings from Ibsen Jubilee Friluftsliv Conference. North Trøndelag University College,
- Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec. (2021). *Guide plein air*. Retrieved 26 septembre from <https://www.feepeq.com/fr/guide-plein-air>
- Gadais, T., Daigle, P., Lacoste, Y., Beaumont, J., Laforest, E., & Sauriol, C. (2018). Enseigner des activités DE, EN, PAR et POUR le plein air en EPS. *Propulsion*, 31(2), 30-35.
- Gadais, T., Lacoste, Y., Daigle, P., Beaumont, J., & Bergeron, N. (2021). L'intervention éducative en contexte de plein air comme objet de recherche et d'enseignement en milieu universitaire au Québec.
- Gallup. (2014). *State of America's Schools Report*. <https://www.gallup.com/education/269648/state-america-schools-report.aspx>

- García-Arroyo, J. A., Osca Segovia, A., & Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: the role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health, 34*(6), 733-753.
- Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Scandinavian philosophy of outdoor life. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE), 5*(1), 77-92.
- Gelter, H. (2010). Friluftsliv as slow and peak experiences in the transmodern society. *Norwegian Journal of Friluftsliv*.
- Gilbert, M.-H. (2009). *La santé psychologique au travail : conceptualisation, instrumentation et facteurs organisationnels de développement*  
<http://hdl.handle.net/1866/6369>
- Gilbert, M. H., Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue européenne de psychologie appliquée, 61*(4), 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.09.001>
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 58*(3), 203-210.  
<https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools. *Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University*.
- Greenway, R. (1995). The wilderness effect and ecopsychology. *Ecopsychology: Restoring the earth, healing the mind, 122-135*.
- Guardino, C., Hall, K. W., Largo-Wight, E., & Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 22*(2), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s42322-019-00033-7>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods, 18*(1), 59-82.

- Gurholt, K. P. (2016). Friluftsliv. Nature-friendly adventures for all. *Routledge international handbook of outdoor studies, 1*.
- Haapakangas, A., Hallman, D. M., Mathiassen, S. E., & Jahncke, H. (2018). Self-rated productivity and employee well-being in activity-based offices: The role of environmental perceptions and workspace use. *Building and Environment, 145*, 115-124. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2018.09.017>
- Haydon, T., Leko, M. M., & Stevens, D. (2018). Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors [Article]. *Journal of Special Education Leadership, 31*(2), 99-107.
- Hibbard, W. (2003). Ecopsychology: A review. *Trumpeter, 19*(2).
- Houlfort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique Montréal, QC.
- Hu, Q., Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2013). Does equity mediate the effects of job demands and job resources on work outcomes? *Career Development International*.
- Humberstone, B., & Stan, I. (2012). Nature and well-being in outdoor learning: Authenticity or performativity. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 12*(3), 183-197.
- Institut de la statistique du Québec. (2016). *L'Enquête québécoise sur la santé de la population 2014-2015 : pour en savoir plus sur la santé des Québécois*. Québec, QC: Auteur
- Jacobi-Vessels, J. L. (2013). Discovering nature: The benefits of teaching outside of the classroom. *Dimensions of Early Childhood, 41*(3), 4-10.
- Kelloway, E. K., & Day, A. L. (2005a). Building Healthy Workplaces: What We Know So Far. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 37*(4), 223-235. <https://doi.org/10.1037/h0087259>

- Kelloway, E. K., & Day, A. L. (2005b). Building Healthy Workplaces: Where We Need to Be. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(4), 309-312. <https://doi.org/10.1037/h0087265>
- Kelso, L., Shepard, P., & McKinley, D. (1969). The Subversive Science: Essays toward an Ecology of Man. *Bird-Banding*, 40(3), 272. <https://doi.org/10.2307/4511593>
- Keyes, C. L., & Lopez, S. J. (2009). Toward a science of mental health. *Oxford handbook of positive psychology*, 45-59.
- Koikkalainen, S., Valkonen, J., & Huilaja, H. (2016). Drunken sled dogs: Celebration, alcohol use and teamwork in nature tourism guiding. *Journal of Comparative Research in Anthropology & Sociology*, 7(1).
- Kuo, F. E., & Faber Taylor, A. (2004). A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: evidence from a national study. *American journal of public health*, 94(9), 1580-1586.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship [Mini Review]. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Largo-Wight, E., Guardino, C., Wludyka, P. S., Hall, K. W., Wight, J. T., & Merten, J. W. (2018). Nature contact at school: The impact of an outdoor classroom on children's well-being. *International journal of environmental health research*, 28(6), 653-666.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin books.
- Marchand, G. (2008). Challenges Affecting Field Instructors in Wilderness Therapy. *Journal of Experiential Education*, 30(3), 286-289.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998a). Elaboration et validation d'un outil de mesure de la détresse psychologique dans une population non clinique de Québécois francophones [Article]. *Canadian Journal of Public Health*, 89(3), 183-187.



- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998b). Elaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : L'EMMBEP [Article]. *Canadian Journal of Public Health*, 89(5), 352-357.
- McCarthy, C. J. (2019). Teacher stress: Balancing demands and resources. *Phi Delta Kappan*, 101(3), 8-14. <https://doi.org/10.1177/0031721719885909>
- Organisation mondiale de la santé. (1948). Actes officiels de l'Organisation mondiale de la santé. Débat et Actes finaux de la Conférence internationale de la santé tenue à New York du 19 juin au 22 juillet 1946. In (pp. 143). New York: Commission intérimaire des Nations Unies.
- Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Maríñez-Lora, A., . . . Atkins, M. S. (2018). Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: Disentangling Individual-, Classroom-, and Organizational-Level Influences. *Behavior Therapy*, 49(4), 494-508. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.11.011>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-5e éd.* Armand Colin.
- Pedretti, E., Nazir, J., Tan, M., Bellomo, K., & Ayyavoo, G. (2012). A Baseline Study of Ontario Teachers' Views of Environmental and Outdoor Education. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 24(2), 4-12.
- Rantala, O., Rokenes, A., & Valkonen, J. (2018). Is adventure tourism a coherent concept? A review of research approaches on adventure tourism. *Annals of Leisure Research*, 21(5), 539-552.
- Rantala, O., & Valkonen, J. (2011). The complexity of safety in wilderness guiding in Finnish Lapland. *Current Issues in Tourism*, 14(6), 581-593. <https://doi.org/10.1080/13683500.2010.548548>
- Reese, G., Stahlberg, J., & Menzel, C. (2022). Digital shinrin-yoku: do nature experiences in virtual reality reduce stress and increase well-being as strongly as similar experiences in a physical forest? *Virtual Reality*. <https://doi.org/10.1007/s10055-022-00631-9>

- Rilling, C. (2002). Most Important Co-Leader Skills and Traits on Extended Outdoor Expeditions as Perceived by Leaders. In.
- Roszak, T. (1996). The nature of sanity. *Psychology Today*, 29(1), 22-24.
- Schui, G., & Krampen, G. n. (2010). Bibliometric Analyses on the Emergence and Present Growth of Positive Psychology. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2(1), 52-64. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01022.x>
- Scull, J. (2008). Ecopsychology: Where does it fit in psychology in 2009? *Trumpeter*, 24(3).
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2008). Positive Health. *Applied Psychology*, 57(s1), 3-18. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00351.x>
- Shepard, P. (1967). Whatever Happened to Human Ecology? *BioScience*, 17(12), 891-911. <https://doi.org/10.2307/1293928>
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2005). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Spivack, A. (2018). Perceived Location Autonomy and Work Environment Choice: The Mediating Influence of Intrinsic Motivation. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 54(3), 325-348. <https://doi.org/10.1177/0021886318764353>
- St John, D., & MacDonald, D. A. (2007). Development and initial validation of a measure of ecopsychological self. *Journal of Transpersonal Psychology*, 39(1).
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246.
- Thomas, G. (2002a). Thriving in the outdoor education profession: Learning from Australian practitioners. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 6(1), 13-24.

- Thomas, G. (2002b). Work related stress in the outdoor education profession: A management perspective. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 7(1), 54-63.
- Thomas, G. (2010). Facilitator, Teacher, or Leader? Managing Conflicting Roles in Outdoor Education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239-254.
- Titheradge, D., Hayes, R., Longdon, B., Allen, K., Price, A., Hansford, L., . . . Ford, T. (2019). Psychological distress among primary school teachers: a comparison with clinical and population samples. *Public Health*, 166, 53-56. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.puhe.2018.09.022>
- Tranquard, M., Bourbeau, A.-F., & Drouin, M. (2014). Gestion des risques en tourisme d'aventure. *Téoros*, 33(1), 99-108.
- Valkonen, J. (2009). Acting in Nature: Service Events and Agency in Wilderness Guiding. *Tourist Studies*, 9(2), 164-180. <https://doi.org/10.1177/1468797609360595>
- Valkonen, J., Huilaja, H., & Koikkalainen, S. (2013). Looking for the right kind of person: recruitment in nature tourism guiding. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 13(3), 228-241.
- Vallée, R. (2020). *L'enseignement en plein air au Québec : portrait de nos influences anglaises et scandinaves*. <https://enseignerdehors.ca/approche-pedagogique/lenseignement-en-plein-air-au-quebec-portrait-de-nos-influences-anglaises-et-scandinaves/>
- Vischer, J. C., & Fischer, G.-N. (2005). User evaluation of the work environment: a diagnostic approach [User Evaluation of the Work Environment: An Analytical Approach]. *Le travail humain*, 68(1), 73-96. <https://doi.org/10.3917/th.681.0073>
- von der Embse, N., Ryan, S. V., Gibbs, T., & Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(8), 1328-1343. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.22279>
- World Tourism Organization. (2014). *Global Report on Adventure Tourism*. World Tourism Organization.

