

---

## Le bonheur, ressource ou visée de l'éducation ?

Sociodicée scolaire du bonheur et ingénieries du bonheur

*Happiness, resource or purpose of education ?*

**Béatrice Mabilon-Bonfils**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/5306>

DOI : [10.4000/trema.5306](https://doi.org/10.4000/trema.5306)

ISSN : 2107-0997

### Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

### Référence électronique

Béatrice Mabilon-Bonfils, « Le bonheur, ressource ou visée de l'éducation ? », *Tréma* [En ligne], 52 | 2019, mis en ligne le 01 septembre 2019, consulté le 16 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/trema/5306> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.5306>

---

Ce document a été généré automatiquement le 16 janvier 2023.

Tous droits réservés

---

# Le bonheur, ressource ou visée de l'éducation ?

Sociodécée scolaire du bonheur et ingénieries du bonheur

*Happiness, resource or purpose of education ?*

Béatrice Mabilon-Bonfils

---

## Introduction

- 1 La Constitution (-jamais appliquée-) du 24 juin 1793 débute par l'article 1 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen : « Le but de la société est le bonheur commun ». Comment définir le bonheur ? Et le bonheur collectif ? Est-il la somme des bonheurs individuels ? Se réduit-il au plaisir comme une certaine logique utilitariste le laisse à penser ? (Mill, 1863 pp 48-49) Est-il lié à la quantité de plaisir comme le suggère Bentham (1789) ou bien avec l'utilitarisme altruiste de Mill (1863), faut-il prendre en compte la qualité des plaisirs, en privilégiant selon lui les plaisirs de l'esprit sur ceux du corps ?
- 2 Cette question n'est pas aujourd'hui caduque quand un raisonnement à court vue oppose plaisir et apprentissage, dans un imaginaire structurant (Castoriadis, 2006) opposant les savoirs académiques et la pédagogie, l'esprit et le corps, la raison et l'émotion ? La forme scolaire (Vincent, 1994) en demeure la concrétisation pour la « socialisation méthodique de la jeune génération » (Durkheim, 1922) au travers d'une discipline, de règles et contraintes (Foucault, 1975) perpétuant un ordre social, et édifiée sur le modèle de l' Eglise (Dubet, 2004) de la sanctuarisation du savoir, de l'ascèse, de la séparation, de la répression du « naturel ». Ce modèle scolaire repose sur la promotion d'un individu rationnel par la « transmission » de savoirs scolaires, et par le déni des affects dans le lieu scolaire (Mabilon-Bonfils, 2001, 2018).
- 3 Question philosophique inaugurale autour de la notion normative de « vie bonne » (Aristote, 1990), dans la lignée de d'eudémonisme platonicien issu de la vertu, le bonheur, relevant la contemplation de la vérité par l'esprit y est perçu comme la

finalité naturelle de la raison en ce que l'exercice de la raison est pensé comme « la composante majeure du bonheur » (Noddings 2003 : 10). Si le bonheur est la question philosophique par excellence, l'utilitarisme avec les Lumières, dans ses différentes formulations benthamienne ou millsienne, en actualisera l'analyse sans pour autant perdre le caractère prescriptif d'actions nécessaires à maximiser le bonheur collectif à travers le calcul des peines et des plaisirs. « Avec Jeremy Bentham, l'économie politique trouve une ambition pour deux siècles à venir : la volonté, héritée des Lumières, de faire advenir une société transparente et rationnelle, ordonnée sur la base du double principe de l'intérêt individuel et du plus grand bonheur pour le plus grand nombre » (Cot, 1992, p. 289) Cela constituera d'ailleurs un fondement de la théorie marginaliste, la théorie néoclassique donnant naissance à « l'économie du bien-être » qui cherche à déterminer l'allocation des ressources économiques permettant d'augmenter le bien-être d'au moins un individu sans diminuer pour autant celui d'un autre individu.

- 4 Il n'est donc pas étonnant qu'en sciences sociales, la science économique avec la psychologie positive soit une des premières disciplines à s'emparer de la notion de bonheur, la distinguant du simple bien-être après que l'article fondateur d'Easterlin (1974) a suggéré que la fonction objective principale à maximiser par les décideurs devrait être le bonheur plutôt que la croissance économique, le revenu ou la consommation faisant émerger le courant du « happiness economy » qui prétend pouvoir mesurer le bonheur au projet ambitieux de construire une « science du bonheur » à la croisée de l'économie, de la sociologie, de la psychologie, de la philosophie et même des neuro-sciences, qui ferait de la maximisation du bonheur collectif le principe à la base de toute politique publique (Layard, 2009). Cette quête du bonheur a même donné naissance, au début des années 2000, à un courant de pensée avec la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) dans une perspective que d'aucuns qualifient de simpliste, et a irrigué dans le monde anglo-saxon toujours sous un angle normatif/prescriptif les questions éducatives. Noddings ne craint pas d'affirmer "Happiness and éducation are, properly, intimately related: Happiness should be an arm of éducation , and a good éducation should contribute significantly to personal and collective happiness". (Noddings, 2003, p. 1) Après avoir été négligée particulièrement en France, la question du bonheur, plutôt pensée autour du bien-être ou du climat scolaire a été mise en agenda pour devenir un enjeu des politiques publiques en matière d'éducation (Debarbieux, 2005).
- 5 Est-il possible pour les sciences sociales de se départir du caractère normatif de ces fondements philosophiques sur la question du bonheur pour penser le bonheur à l'école ? Comment penser les risques d'instrumentalisation de l'idée de bonheur, dont on connaît les dérives totalitaires des « bonheurs qui chantent » ? Déjà Weber suggérait qu'une théodicée du bonheur est indispensable aux dominants. Cette théodicée ne s'est-elle pas muée en sociodicée scolaire de la méritocratie ? Ou bien faut-il assumer ce caractère normatif ou prescriptif de la notion ? Peut-on opérationnaliser la « notion » de bonheur en la conceptualisant ? A quelles conditions ? Peut-on mesurer le bonheur ? Entre ressenti subjectif et contenu normatif, quels sont les présupposés des recherches et enquêtes sur le bonheur et le bien-être à l'école ? Poser le bonheur comme objectif ne fait-il pas courir le risque d'évacuer le politique au profit du ressenti ? L'appel au bonheur et au bien-être pourrait-il permettre de repenser les inégalités scolaires ? Penser le bonheur à l'école, est-ce penser une organisation apprenante voire même

d'une société apprenante inclusive et donc penser l'action voire l'émancipation ? (Freire, 2013).

- 6 Après avoir ouvert la question des enjeux taxinomiques, épistémologiques et politiques que pose la question du bonheur à l'école, nous poserons qu'au même titre que l'éducabilité de tous les enfants le bonheur en éducation doit être pensé comme principe politique.

## Taxinomies et échelles du bonheur : enjeux taxinomiques, épistémologiques et politiques

- 7 Poser la question de la pluralité sémantique et conceptuelle des acceptions du bonheur - notion fluide et encore peu stabilisée par les sciences sociales - revient à poser celle des taxinomies et donc de la mesure. Doit-on conclure de la diversité des expressions du bonheur, de son caractère contingent, éminemment subjectif, renvoyant au sensible, à l'impossibilité d'en dresser une taxonomie voire de l'étudier et de le mesurer scientifiquement ? S'agit-il d'une reformulation simplement de la satisfaction des économistes ou du bien-être ou peut-on penser le bonheur autrement ? Comment se pose la question pour le bonheur à l'école ?

### Le bonheur succédané du bien-être ?

- 8 Le bonheur a une histoire, elle est ancrée dans la vie sociale. Pourtant, anthropologues et sociologues ont longtemps négligé l'objet qui ne bénéficie pas de la légitimité scientifique dévolue à l'analyse de la souffrance, de la domination par les sociologues, au point que Durkheim note que « l'individu seul est compétent pour apprécier son bonheur : il est heureux s'il se sent heureux » (Durkheim, 1986 : 224). Pour Perrier (2010), cet objet négligé, aux marges de l'essai et aujourd'hui des publications de développement personnel, pâtit d'un double héritage : le romantisme du XVIIIe siècle, pour lequel la conscience des choses naît du malheur et les Lumières et les révolutions à travers les régimes qui les ont dévoyées, imposant une construction sociale, politique et collective du bonheur même si les philosophes des Lumières affirmait cette « idée neuve du bonheur » en Europe (selon le mot de Saint-Just) (Mauzi, 1994).
- 9 La question a émergé en science économique avec l'article fondateur d'Easterlin (1974) justement vers la fin des trente glorieuses ouvrant sur un paradoxe : à partir d'un certain seuil de revenus, la satisfaction individuelle n'augmente plus et le bonheur moyen auto-déclaré semble être le même dans les pays riches et les pays pauvres ; la croissance économique n'améliorant pas le bien-être. Certes, les enquêtes montrent que les plus riches (pays ou individus) se déclarent les plus heureux mais la demande de bonheur et d'aspiration croissant au rythme des sociétés de consommation produit de manière continue et nécessaire des frustrations pour les individus. Dès lors, c'est plutôt le revenu relatif, et non sa progression brute, qu'il convient de prendre en compte. Déjà, Tocqueville en avait pointé les limites : « Ainsi, les hommes des temps démocratiques ont besoin d'être libres, afin de se procurer plus aisément les jouissances matérielles après lesquelles ils soupirent sans cesse. Il arrive cependant, quelquefois, que le goût excessif qu'ils conçoivent pour ces mêmes jouissances les livre au premier maître qui se présente. La passion du bien-être se retourne alors contre elle-même, et éloigne sans l'apercevoir l'objet de ses convoitises. »

- 10 Mais il s'agit aussi d'ouvrir une réflexion sur la réduction du bonheur à l'économie et la complexité des indicateurs prenant en compte le ressenti singulier, même si pour Bok "people often misjudge what will bring them enduring happiness or pain" (Bok, 2010, p. 157)
- 11 Face à la dissociation relative entre progressions du niveau de vie et de la satisfaction des individus, depuis la fin des années 1990, une multiplication de travaux sur la question de la définition et de la mesure du bonheur utilise la notion de bien-être subjectif ne se réduisant pas aux aspects économiques et a contribué à la naissance d'une nouvelle branche en économie. L'« économie du bonheur » travaille d'un point de vue micro-économique les déterminants du bien-être, (Kahneman et alii, 2006 ; Di Tella & MacCulloch, 2006 ; Frey & Stutzer, 2002), propose d'un point de vue macro-économique des indicateurs alternatifs au produit intérieur brut, voire même définit le bonheur comme un nouveau paradigme pour repenser l'économie, la société autant que la discipline scientifique (Layard 2005).
- 12 Selon les préconisations du rapport Stiglitz-Sen, l'OCDE elle-même dans son initiative « vivre mieux » propose ainsi des indicateurs subjectifs dans les mesures de progrès social à partir de la mesure du bien-être subjectif afin d'améliorer les mesures de qualité de vie. Les terminologies ne sont pas stabilisées.
- 13 Dans l'économie du bonheur, les mesures de bien-être subjectif sont essentiellement recueillies à partir de données empiriques d'enquêtes autour de trois approches essentielles : les auto-évaluations globales de satisfaction, les mesures en temps réel et l'indice U (Ziedan, 2012).
- 14 Les enquêtes d'auto-évaluations personnelles globales de la satisfaction, sont constituées de questions à un seul item, comme l'enquête métrique de satisfaction de vie selon l'échelle de Cantril ou les enquêtes mondiales sur les valeurs humaines World Values Survey (Inglehart et al., 2000) ou d'échelles à plusieurs items notamment en psychologie, avec la mesure la plus répandue du General Health Questionnaire (GHQ) du British Household Panel Survey mesurant les affects positifs et négatifs selon les réponses à une série de douze questions. Par la prévisibilité de comportements comme l'épargne, certains auteurs s'accordent sur l'intérêt de ces indicateurs (Veenhoven, 1993 ; Diener, 1984). Les biais sont cependant nombreux : fiabilité de l'auto-évaluation, mémoire, surestimation ou sous-estimation, biais de désirabilité sociale, problèmes techniques de sémantique, de biais culture, d'ordonnement du questionnaire (framing effect). Au point que certains les croisent avec les neurosciences avec tests d'imagerie cérébrale par résonance magnétique (Layard, 2005).
- 15 Pour limiter ces biais notamment cognitifs, certains travaux s'appuient sur une mesure de l'utilité expérimentée de l'expérience vécue et du bien-être procuré par chaque activité au moment où le sujet la réalise : Experience Sampling Method (Csikszentmihalyi, 1990) ou bien encore la méthode de reconstruction de la journée (Day Reconstruction Method), mesure de l'expérience affective de tous les jours (Kahneman et al., 2004). Une autre mesure porte sur l'allocation de temps de l'individu en une seule mesure de bien-être, après la classification du temps en catégories : l'indice U (Kahneman et alii, 2006). Le U correspond à « Unpleasant » ou « Undesirable » partant d'une hypothèse particulière consistant à se focaliser sur les états d'esprit négatifs, et par opposition à la « psychologie positive » (Diener et Seligman, 2002). Excluant l'analyse des émotions positives et mesurant ainsi la proportion du temps que l'individu passe dans une situation. Pour l'"happiness economy", à chaque type de

mesure correspond ainsi une dimension différente du bien-être par cette approche oscillant entre aspects cognitifs et aspects affectifs, aspects émotionnels immédiats ou aspects reconstruits, aspects positifs et aspects négatifs.

- 16 Les mesures du bien-être autodéclarées font l'objet d'un vaste débat académique. Elles ont acquis leur notoriété avec la publication en 1974 de l'article de Richard Easterlin "Does Economic Growth Improve the Human Lot ? Some Empirical Evidence". Depuis, le nombre d'enquêtes sur le bien-être à partir de données auto-déclarées n'a cessé d'augmenter. Des questions traitant du bonheur ou du bien-être subjectif sont désormais incluses dans des études menées aux États-Unis comme les General Social Surveys, la Pew Survey of Attitudes, le Virginia Slims Poll, la DDB Needham Lifestyles Survey et le Gallup-Healthways Well-Being Index. La France a mis en place une Commission sur la mesure de la performance économique et du progrès social coécrit par Stiglitz Sen et Fitoussi dont l'objectif est d'étudier en quoi l'évaluation du développement doit mieux prendre en compte le bien-être au sein de la société et préconisant l'élaboration d'un tableau de bord regroupant des indices autour de trois grands axes : l'Axe économie (PIB), l'axe bien-être avec une évaluation tant au niveau subjectif qu'objectif et l'axe soutenabilité du développement.
- 17 Par-delà la pluralité des acceptions, les enjeux épistémologiques (voire techniques) masquent ou relaient des questions philosophiques. Peut-on penser le bonheur sans penser la domination dont l'un des enjeux principal porte sur l'inculcation de la docilité, de la soumission, de valeurs intériorisées ? Cela pose des questions éthiques autant que politiques. Peut-on penser le wellness (un état de plénitude, et de bonheur) au regard du well-being (bien-être subjectif) et/ou du wellfare (bien-être matériel) ? Mais surtout le bonheur renvoie à une sociodécise des privilèges en ce qu'il questionne les mécanismes de la croyance et de l'intériorisation des normes collectives.
- 18 Entre donnée sensible, croyance, norme, faut-il pour objectiver le bonheur se fier à ce que les sujets disent de toute bonne foi d'eux-mêmes ou à l'inverse doit-on, au prétexte de rompre avec les prénotions, récuser le rapport au sensible que la notion charrie comme un halo ? Et ce dans une société portée par des injonctions parfois trop individualisantes, voire culpabilisantes, comme l'ont montré Ehrenberg (1998) dans son analyse de la « fatigue d'être soi » ou Touraine et Khosrokhavar (2000) dans leur essai sur « La recherche de soi ». L'incertitude conceptuelle n'est certes pas levée. Comment la question se pose-t-elle à l'école ?

## Définir et évaluer le bonheur en éducation

- 19 La question des affects et des émotions a été longtemps négligée à l'école et ce, principalement dans l'école publique française, centrée sur une « forme scolaire » privilégiant la construction d'un individu rationnel par les apprentissages et le savoir académique laissant aux pédagogies alternatives/nouvelles de Montessori à Freinet le soin de penser le bonheur d'apprendre et l'épanouissement par le savoir.
- 20 C'est principalement sous l'angle de la santé, de la qualité de vie puis du bien-être, que la question a été mise en agenda récemment plutôt que du bonheur, notion encore trop peu stabilisée. Mais même sur ces questions, peu d'enquêtes de terrain n'existent en France même si la littérature scientifique montre la centralité de cette dimension pour saisir ce qui se joue à l'école (Meuret et Marivain 1997).

- 21 Le bien-être est parfois réduit à la santé, physique et mentale, des élèves mais l'Organisation mondiale de la santé a élargi la définition de la santé passant d'une « absence de maladies ou d'infirmités » en 1948 à « un état de complet bien-être physique, mental et social ». La qualité de la vie est alors définie par l'OMS en 1994 comme « la perception qu'un individu a de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. Il s'agit d'un large champ conceptuel, englobant de manière complexe la santé physique de la personne, son état psychologique, son niveau d'indépendance, ses relations sociales, ses croyances personnelles et sa relation avec les spécificités de son environnement ». Dans le domaine de la santé, Leplège et Debout (2007) dans leur article « Mesure de la qualité de vie et science des soins infirmiers » considèrent que les termes « santé perçue » et « qualité de vie » sont synonymes (Leplège et Debout, 2007). Le terme « qualité de vie » est apparu pour la première fois aux Etats-Unis d'Amérique dans le programme de Lyndon Johnson et de la « Great Society » utilisé alors pour souligner que la seule présence de biens matériels ne suffit pas pour « bien vivre » (Campbell, 1981).
- 22 Au-delà des performances académiques, la réussite des élèves est aussi liée au bien-être de l'enfant dans le cadre de l'école. Ainsi, l'étude du bien-être à l'école vise à analyser l'adaptation sociale de l'enfant, mais aussi son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie (Gibbons et Silva, 2011). Même si le bien-être dans le contexte scolaire renvoie à des facteurs comme le degré de satisfaction à l'égard de l'école, le climat de la classe, le sentiment de satisfaction, un travail définitionnel approfondi est nécessaire pour comprendre ce concept (Guimard et al, 2015). L'OCDE (2009), dans sa comparaison internationale des pays, propose différents aspects qui combinent plusieurs indicateurs clés du bien-être des enfants, tels que la qualité de la vie scolaire, l'éducation et la santé. Dans le contexte de l'école, le bien-être est perçu au travers du climat scolaire, qui n'est pas seulement le cumul des niveaux de bien-être individuels, mais qui prend en compte la dimension relationnelle, ainsi que les résultats en matière d'apprentissage ou de sécurité (Debarbieux, 2015).
- 23 Le bien-être des élèves, au sens de la santé mentale, peut être influencé par l'expérience de l'école, considérée comme étant un facteur surgissant sur le risque (formulation ?) de décrochage et de désordre psychologique chez les enfants (Currie et al, 2012). Ainsi, comme les expériences scolaires se produisent pendant les très importantes périodes de développement dans la vie des enfants, elles « influencent le développement de leur estime de soi, la perception de soi et des comportements, avec des conséquences sur la santé future et sur la satisfaction de vie » (Currie et al, 2012, p. 45). L'expérience négative de l'école peut constituer un facteur de risque, qui affecte la santé mentale et physique des élèves. « Aimer l'école » a été identifié par HBSC Survey 2009/10, dans une enquête sur les déterminants sociaux de la santé et du bien-être chez les jeunes, comme un facteur de protection contre les comportements compromettant la santé. Plusieurs études montrent que le bien-être des élèves est perçu par la communauté éducative sur les versants organisationnel et matériel renvoyant à la définition hygiéniste de la santé (Lenoir et Berger, 2007). La définition compréhensive et normative du bien-être, comme celle de l'OMS (1946), ouvre un éventail d'articulations pratiques, où acteurs, espaces et dynamiques sociales se reconfigurent. Cette approche met au cœur du développement du bien-être chez les élèves les relations, la pédagogie et la construction de la communauté. Le bien-être

étant subjectif (Diener, 1984), son étude devrait procéder de l'expérience vécue des acteurs en cause, et de leur ressenti au quotidien, en tenant compte de leurs capacités (Sen, 1992).

- 24 La modélisation est plutôt le fait des pays anglo-saxons, dès les années soixante-dix, avec les questions d'estime de soi, de résilience, avec le social and émotionnel Learning mouvement, avec le care de Noddings ou la psychologie positive de Seligman. Notamment, le well-being model construit par Anne Konu et Matti Rimpelä (2002) développe notamment un indicateur de bien-être scolaire multi-dimensionnel, combinant des dimensions objectives et subjectives et corrélé avec le teaching and education (des pratiques enseignantes et des modes de gestion de la classe,) et le learning and achievement (la façon dont les élèves acquièrent des compétences et connaissances), mais également du contexte et de l'environnement scolaire et extra-scolaire et ce que Barbara Fouquet-Chauprade (2014) nomme le Schooling qui relève de l'organisation en elle-même, du mode de regroupement des élèves (constitution des classes, des filières de la sectorisation, etc.). Ce à quoi il faudrait ajouter le spectre des conditions techniques nécessaires pour garantir l'existence (Déoux 2010). Des études s'intéressent aux qualités d'ambiance des espaces scolaires et à leurs impacts potentiels sur les usagers (Barrett & al, 2016 ; Lippman, 2010), la qualité de l'air et la température (Antikainen & al. 2008 ; Allen & al. 2016 ; Fisk, 2002), la lumière (Slegers & al, 2013), la couleur (Grangaard, 1995), le bruit (Klatte et al, 2013, Shield & Dockrell, 2010).
- 25 Par-delà leur pluralité, tous ces indicateurs et modèles s'accordent sur la nécessité de prendre en compte la dimension du ressenti subjectif des sujets dans l'école. S'il existe aujourd'hui un débat sur les mesures de bien-être dans les enquêtes internationales, et sur l'élaboration d'indicateurs alternatifs (Gadrey, Jany-Catrice, 2005), s'il existe une pluralité d'indicateurs de bien-être et des interrogations sociales sur cette question socialement vive, il n'existe pas de mesure validée du bien-être scolaire ni de consensus scientifique sur la question. Comme le conclut Barbara Fouquet-Chauprade (2014), le bien-être, l'estime de soi, etc. ne sont que marginalement étudiés en sociologie, celle-ci estimant qu'ils relèvent davantage du champ de la psychologie. Pourtant, il faut considérer que « le bien-être (des élèves) doit être considéré comme un bien en soi, au même titre que celui du bien-être (ou du mal-être) des enseignants au travail, ou du stress des chefs d'établissements (ibid., p. 440). Peut-on s'en saisir par la question du bonheur ?

## Le bonheur en éducation, principe politique

- 26 Par-delà la surenchère sémantique (qualité de vie à l'école, bien-être à l'école, stress, climat scolaire, bien-être...) et la multiplication d'échelles de mesure du bien-être, il s'agit de se demander à qui profite cette explosion sémantique. Nous proposons l'émergence d'une nouvelle approche qui conceptualise l'objet « bonheur » en acceptant sa multiréférentialité (Ardoino). Nous proposons une notion, sinon encore un concept scientifiquement stabilisé, qui prend en compte l'ensemble des dimensions du sujet dans son épanouissement actuel et potentiel, ouvrant sur les perspectives philosophiques d'émancipation, de « pouvoir d'agir » des sujets dans les organisations, institutions et sociétés aux fins de son humanisation comme le montre E. Morin. C'est l'idée même d'une organisation apprenante voire même d'une société apprenante inclusive qui est là en jeu à travers le bien-être et donc l'action (Freire, 2013).



## Ecole en souffrance(s) et bonheur d'apprendre

- 27 Si la question du bonheur d'apprendre doit être mise en agenda des politiques scolaires comme des représentations collectives, c'est bien que la souffrance à l'école nous semble structurelle quoique peu traitée.
- 28 Si la souffrance est devenue une thématique dans l'espace public autant que dans les sciences sociales, un référent pour agir, un mode d'expression voire une explication de problèmes parfaitement hétérogènes (Foucart, 2004). Pourtant, en France si la question de la souffrance au travail a été largement médiatisée, celle de la souffrance des élèves est beaucoup plus rarement abordée, peu étudiée, alors que la thématique de la violence scolaire des élèves défraye régulièrement les médias. A l'inverse du monde anglo-saxon où « il est probable que la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle sera considérée par les historiens comme une décennie marquante pour le développement explicite du bien-être des enfants » (Boniwell, Ryan, 2012).
- 29 Le mal-être adolescents entre désordres dépressifs ou anxieux serait croissant chez l'adolescent (Green and al, 2005, Noble et McGrath, 2005), ainsi que les conduites addictives.
- 30 Le rapport de l'Unicef (2007) présente un classement du bien-être des enfants dans 29 des économies avancées du monde, s'intéresse à ce que les enfants disent à propos de leur bien-être personnel et se penche sur les changements survenus dans le bien-être des enfants au sein des économies avancées au cours des années 2000 à 2010. Cinq dimensions de la vie des enfants ont été prises en compte : le bien-être matériel, la santé et la sécurité, l'éducation, les comportements et les risques et enfin le logement et l'environnement. La France est en 13<sup>ème</sup> position pour le bien-être général des enfants et en 15<sup>ème</sup> pour l'item dédié à l'éducation sur 29, le bien-être éducationnel étant mesuré par deux composantes principales quantitatives, les taux de participation et les niveaux de réussite scolaire. Si on combine avec l'indicateur « subjectif », elle est en 18<sup>ème</sup> position concernant le bien-être éducationnel des enfants
- 31 Tous les élèves ne franchissent pas les étapes de la sélection de la même manière, ils construisent des rapports aux savoirs différents (Bautier et alii 1992). Les uns élaborent peu à peu une expérience qu'ils maîtrisent, alors que les autres n'y parviennent pas, se sentent dépossédés, indifférents, parfois détruits par leur parcours. Le système scolaire fabrique divers types d'acteurs et de sujets ; elle assure les uns et affaiblit les autres. Décrivant l'expérience lycéenne, Dubet et Martucelli, montrent notamment que ce qui est difficile à vivre, ce n'est pas tant le poids du travail, ni celui de la discipline et de l'organisation que le sentiment d'être dans un système traversé par une chaîne de mépris, par la menace latente d'une destruction d'une image de soi (Dubet et Martucelli, 1996).
- 32 Le sentiment de souffrance exprimé par les élèves en tant qu'élèves est très fort (Mabilon-Bonfils, 2011) et le Baromètre du rapport à l'école des enfants des quartiers populaires (2010) en atteste, montrant que pour les 760 élèves interrogés l'école est davantage un lieu de stress, d'inquiétude, de souffrance, qu'un lieu de plaisir : ils sont 82,5% à ne pas aimer ou aimer seulement un peu se rendre au collège.

## Les ingénieries du bonheur : instaurer des « espaces temps-tampon »

- 33 L'idée d'ingénieries du bonheur repose sur ce diagnostic. Il s'agit d'investiguer quels sont les cadres organisationnels qui peuvent offrir des conditions de bien-être acceptables par les institutions et en premier lieu les organisations d'éducation et de formation dans ce contexte de pluri-socialisation défini par Hall. Comment individus et institutions peuvent-ils co-construire ces cadres ? De quels outils théoriques, méthodologiques ou matériels ont-ils besoin ? L'approche consiste théoriquement à penser le bonheur par la Relation et méthodologiquement à penser de manière réflexive les ingénieries du bonheur dans le cadre d'une société apprenante, qui peut agir sur elle-même par la collaboration active de ses membres. Ces ingénieries sont des outils visant à tester les conditions de réalisation du bonheur pour en donner une intelligibilité. Il ne s'agit pas seulement de se demander quels sont les dispositifs, le mode d'organisation, de production, de création, d'apprentissage mis en œuvre dans les organisations pour mesurer leurs effets (ou pas) sur le bien-être (individuel ou collectif) des sujets, mais bien d'interroger, d'analyser les dynamiques et processus à l'œuvre en construisant des ingénieries propres à en donner une intelligibilité et à tester les conditions de réalisation du bonheur en acceptant la multiréférentialité de la notion. La problématique de recherche, articulant de manière inédite objets de recherche et problématiques d'ingénierie autour des « procédés du bonheur » dans une démarche de rétroaction est pensée autour de la puissance des sujets à investir les cadres, à les repenser, à les reconfigurer. C'est l'idée même d'une organisation apprenante voire même d'une société apprenante inclusive qui est là en jeu à travers le bien-être et donc l'action (Freire, 2013). La méthodologie consiste en une co-construction avec les professionnels des dispositifs de bien-être et en cherchant à analyser et à évaluer les effets et les impacts par la recherche pour les rendre plus efficaces.
- 34 Sans entrer, dans cet article théorique, dans des exemples de dispositifs détaillés qui pourraient faire l'objet d'articles de recherche en tant que tels, une illustration rapide conclura le propos : l'université des artistes<sup>1</sup> comme dispositif hybride d'instauration d'« espaces temps-tampon » à l'Ecole et à l'université. L'université des artistes est un dispositif aux doubles fins pédagogique et de formation et a pour objet de penser autrement le rapport à l'altérité que produit la musique et d'ouvrir des modes d'empowerment inédits. C'est un projet hybride de recherche-formation dont la visée est de former par la recherche en sciences sociales et par la musique pour favoriser l'apprentissage du vivre-ensemble des sujets dans (et hors) l'école en questionnant les situations de « déséquilibre » que génèrent les situations scolaires d'acculturation.
- 35 Ce dispositif hybride de recherche-formation par la musique a pour thématique en 2019 « Les musiques de la diversité, vecteur de communautarisation ou d'attachement au monde ? », répond à l'exigence du monde d'aujourd'hui de composer les savoirs pour mieux comprendre les enjeux du monde contemporain en réunissant des partenaires scientifiques et universitaires mais aussi des artistes et des usagers (professeurs, CPE, proviseurs, élèves, étudiants...). Les musiques de la diversité (i. e toutes les formes musicales qui se confrontent d'une manière ou d'une autre aux questions d'altérité, rap, Afro-Trap, reggae, chansons populaires etc.), portent-elles des contenus qui peuvent constituer des « lieux apprenants » (Schaller, 2007) ? Peuvent-elles constituer des leviers d'apprentissage pour les éducateurs et les professeurs et de mise en mots

pour les jeunes ? L'objectif est de proposer un projet pédagogique pour savoir comment se déconstruit et se reconstruit un sentiment d'appartenance collective activé par ces musiques. Il s'agit de penser une laïcité ouverte à la pluriculturalité par un dispositif pédagogique de co-construction de pratiques. L'idée est d'articuler recherche scientifique en sciences humaines et sociales, performances d'artistes, dispositifs pédagogiques, pour proposer un regard qui donne aux usagers (élèves, étudiants, publics, formateurs, professeurs, CPE, éducateurs spécialisés...) un rôle de « spect-acteur ». Face à la crise du modèle français d'intégration, les musiques de la diversité sont-elles vecteur de communautarisation et de désaffiliation ou plutôt d'attachement au monde et de production d'un vivre-ensemble ? En quoi les objets de la culture peuvent-ils être un levier pédagogique ? Par quels dispositifs nourris par la recherche biographique et facilitant la mise en mots, l'accès à la parole des jeunes et la construction du vivre-ensemble ? Le pari pédagogique est d'utiliser les objets de la culture adolescente, cette « culture profonde » des adolescents pour penser, pour apprendre le vivre-ensemble tout en permettant aux professeurs de se décaler de l'injonction pour relativiser son propre mode d'appréhension de la « culture de l'autre »

- 36 L'art en général et la musique en particulier permettent un mode d'accès aux savoirs mobilisant émotions, affects, corps que l'École, privilégiant la raison et les cadres formels, a peu utilisés, voire délégitimés. Croisée à la recherche biographique, la musique peut être vecteur d'apprentissage de bonheur(s). Récit de soi, narration et empowerment, la recherche biographique en éducation est une méthode d'investigation, un champ théorique, un outil de recueil de données, un vecteur d'empowerment qui accroît la capacité des individus à devenir sujets. Cette recherche part de l'hypothèse que les individus apprennent en biographiant leurs expériences sociales, professionnelles, personnelles. Il s'agit par ces mises en récit de soi de saisir le monde intérieur du monde extérieur : nous pouvons comprendre le monde par notre propre expérience, par la conscience que nous en avons en (re)construisant les significations. Cette recherche ne réduit pas l'individu à ses déterminants sociaux ou psychiques. Elle propose une mise en intrigue de la vie des sujets qui donnent forme à ce qu'ils vivent. Les sujets n'ont pas un rapport transparent à leur vécu mais médiatisé par le langage et par ses formes symboliques. C'est dans un rapport de co-élaboration de soi et du monde social que se construit la dimension socialisatrice de l'activité biographique. La recherche biographique accorde une place centrale au narrateur, sujet-auteur de son histoire et acteur de l'histoire collective par son activité langagière qui donne forme à ce qu'il est et à ce qu'il vit en interactions avec autrui mais aussi avec le chercheur qui la recueille. Le cheminement procède de la parole même du narrateur adoptant une posture réflexive. La narration a alors aussi pour visée cette conscientisation. Non seulement les sujets deviennent des co-chercheurs mais la recherche biographique a vocation à accroître la puissance d'agir des sujets. Ceux-ci sont coproducteurs de la démarche de connaissance, et le chercheur assume la visée émancipatrice de son travail. Mais la musique se meut aussi sur d'autres plans que les signifiants. Affects, émotions et musique, la chanson est une œuvre culturelle singulière : « On ne peint pas les tableaux du peintre, on n'écrit pas les livres de l'écrivain ; mais on chante les chansons du chanteur. » (Grimbert, 1996, p. 122). Les émotions ne sont pas inhérentes aux objets car il n'est d'émotion musicale que celle que des sujets laissent émerger (collectif Musique et émotion, 2001). Elles naissent de l'implication des sujets et des significations qu'ils construisent dans un acte

d'énonciation dans le cadre de dispositifs. La « passion musicale » (Hennion, 2007) tient à une pratique collective avec des objets, un « faire ensemble », des médiations qui produisent des formes d'attachement. La « dichotomie tyrannique » dénoncée par Nelson Goodman (1990) entre émotion et raison, si prégnante dans les sciences sociales et dans l'école, est particulièrement inadéquate lorsqu'il s'agit de musique. L'expérience esthétique se joue du clivage entre le cognitif et l'émotif et devient en elle-même un mode de connaissance ancré sur un investissement affectif intense avec des objets comme siège de sentiments, d'émotions, de passion, d'enthousiasme, de plaisir, de situations imbriquées dans leurs dispositifs techniques et sociaux. Les chansons sont des œuvres ouvertes fondamentalement ambiguës, portant une pluralité de signifiés en un seul signifiant (Eco, 1965) et mues par l'émotion de la musique qui met en mouvement le corps comme l'esprit. Le récepteur de la chanson participe à l'œuvre de façon active. La partition n'est pas figée mais une interprétation que chacun construit en y apportant son histoire, son langage, sa liberté. La chanson est une invitation, non pas nécessitante ni univoque mais orientée, à une insertion relativement libre dans un monde qui reste celui voulu par l'auteur. Ces halos d'interprétation à l'œuvre dans la réception des chansons participent de la jouissance esthétique et de l'émotion (Dewey, 1934) et la forme sonore et musicale oriente les significations des textes (Descheneaux, 2008). C'est bien là le caractère performatif des chansons qui décale le rapport signifiant/signifié. Chanter n'est pas dire ; la musique relevant de dimensions sensorielles, motrices, affectives et relationnelles. Est-ce à dire que les chansons de sens (Deniot, 2010), « celles qui condensent une force référentielle et un travail du message » et donc ancrées sur des significations sociales et politiques sont indifférentes au plaisir. Mais « donner le frisson », est-ce donner à penser ? À panser ?

- 37 Dans la lignée des cultural studies, la question des cultures populaires est ici au centre des regards de la culture scolaire sans tomber ni dans le misérabilisme ni dans le populisme (Passeront, 2015). Barbara Fouquet-Chauprade (2014) montre notamment que la question du ressenti des discriminations est particulièrement saillante, explique une bonne part du bien-être scolaire, davantage encore que l'origine ethnique des élèves.
- 38 Si le pari pédagogique est d'utiliser les objets de la culture adolescente pour apprendre, c'est en créant des dispositifs avec les professionnels (éducateurs de la protection juridique de la jeunesse, professeurs d'école, collège, lycée, conseillers principaux d'éducation...), dispositifs qui utilisent les musiques de la diversité pour dire et se dire et dont l'impact sur les représentations est testé. Pour donner quelques illustrations (évidemment non exhaustives), il s'agit de les utiliser en éducation morale et civique pour débattre des questions de citoyenneté, de laïcité, pour mettre en place des ateliers de parole pour écouter la parole des élèves et s'en saisir pour dialoguer, en français ou en anglais, pour travailler une compétence à la rédaction ou à la compréhension de texte, en sciences économiques et sociales pour penser le lien social, en histoire de travailler les migrations, en éducation musicale de chanter ensemble ce qui aura été produit, d'écrire sa chanson de rap et de l'enregistrer à la PJJ, etc. Donc initier des « espace-temps tampon » dans les institutions, dans le double objectif de construire un espace étayant et bienveillant de narration de soi par le rap, proposer une activité issue de la culture populaire pour susciter l'implication des apprenants, de mettre en débat les questions d'inclusion, et de réaliser (l'enregistrement d'une chanson, un atelier de paroles, la artcoation à du théâtre forum, ou à un documentaire, etc.) pour favoriser

une meilleure estime de soi. Ce dispositif pédagogique se double d'un événement scientifico-artistique : il conjugue le colloque scientifique sur le thème « Les musiques de la diversité : des lieux apprenants entre éducation et culture. Laïcité, diversité et apprentissage du commun » avec un comité scientifique, un dialogue artistes-chercheurs, un dispositif de théâtre-forum, des vidéos, une performance, des chansons, des ateliers-débats, des dispositifs pédagogiques. Là aussi créer un « espace-temps tampon » inédit qui double les dispositifs pédagogiques.

- 39 Sciences sociales et arts donnent sens au monde : émancipation, apprentissages, questionnement critique passent par la mise en commun des dissensus, par la délibération au sens d'Habermas qui ouvrent des « espaces-temps tampon » porteurs de plus de « bonheurs ».

Grignon, C. et Passeron, J.C. (2015). *Le Savant et le Populaire : Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Editions Points.

## BIBLIOGRAPHIE

Aristote, (1990). *Éthique à Nicomaque*. Paris : Vrin.

Bentham, J. (1988). *Introduction aux Principes de la morale et de la législation*. Londres : Prometheus Books. (1ère édition Payne, 1789).

Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants des quartiers Afev, (2010) Trajectoires-reflex, septembre 2010, 17 p.

Bautier, É & Charlot, B. & Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1992.

Bok, D. (2010). *The Politics of Happiness What Government Can Learn from the New Research on Well-Being*. Princeton University Press.

Boniwell, I. & Ryan, L. (2012). *Personal well-being lessons for secondary schools : Positive psychology in action for 11 to 14 year-olds*. Oxford : McGraw-Hill.

Bruner, J. S. (1985). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : P.U.F

Castoriadis, C. (2006). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil, « Esprit ».

Campbell, A. (1981). *The Sense of Well-Being in America*. New York, McGraw-Hill.

Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué, *L'Année sociologique*, 2014/2 (Vol. 64), pp. 421-444.

Collectif (2001). *Terrain 37 : Musique et émotion*. Paris : Éditions du Patrimoine.

Cot, A . (1992). *Nouvelle histoire de la pensée économique*. Tome 1 , Paris : La Découverte.

Currie, C. & al. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people*. [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf)

- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *Sociologie de l'expérience Scolaire*. Paris : Le Seuil.
- Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study : international report from the 2009/2010 survey. [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/167424/E96444\\_part2\\_4.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/167424/E96444_part2_4.pdf)
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper and Row.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, n° 88-89, décembre 2015.
- Descheneaux, A. (2008). La structure musicale comme support de l'engagement dans « Capital » de Vulgaires Machins et « Pauvres riches » de Tomàs Jensen § les faux monnayeurs. in Bizzoni L. et Prévost-Thomas (2008). *La chanson francophone engagée*, Montréal : Triptyque, pp. 65-87.
- Deniot, J. (2010). J., <http://www.chansons-francaises.info/parole.chanson.htm>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*, New York : Minton, Bach and co.
- Di Tella, R. & MacCulloch R. (2006). *Some Uses of Happiness Data in Economics*, *Journal of Economic Perspectives*, 20(1), pp. 25-46.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener E. & Seligman M.E.P. (2002). Very Happy People, *Psychological Science*. 13, pp. 81-84.
- Diener, Ed, & Martin E.P. Seligman, (2004). « Beyond Money. Toward en Economy of Well-Being », *Physiological Science in the Public Interest*, vol. 5, n° 1, 2004.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *Sociologie de l'expérience Scolaire*. Paris : Le seuil.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Librairie Félix Alcan.
- Durkheim, É. (1986). *De la division du travail social*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».
- Easterlin, R. (1974). Does economic growth improve the human lot ? Some empirical evidence », in David P. et Melvin Reder, M. (éd.), *Nations and Housholds in Economic Growth*, New York : Academic Press.
- Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Le seuil
- Ehrenberg (1998, éd. 2000). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : ERES.
- Foucart, J.,(2004). *Sociologie de la souffrance*. Bruxelles : de Boeck, 2004.
- Easterlin, R. (2005). Building a Better theory of Well-Being , in *Economics and Happiness*, Décembre 2005, 37.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Frey,B. & A. Stutzer, A. (2002). What Can Economists Learn From Happiness Research ?, *Journal of Economic Literature*,. 40, pp. 401-435.
- Gadrey J., & Jany-Catrice, F. (2005). *Les Nouveaux Indicateurs de richesse*. Paris : La Découverte, coll. Repères.

- Green, H. & McGinnity, A. & Meltzer, H. & Fort T. & Goodman, R. (2005). *Mental health of children and Young people in Great Britain*, London : office for national statistic.
- Goodman, N. (1990). *Langages de l'art. Une approche de la théorie des symboles*. Paris : Éditions Jacqueline Chambon.
- Inglehart R. & al. (2000). World Values Surveys and European Values Surveys, 1981-1984, 1990-1993, and 1995-1997 (Computer file), ICPSR version. Ann Arbor, MI : Institute for Social Research.
- Hennion, A. (2007). *La passion musicale. Une sociologie de la médiation*. Paris : Métailié
- Kahneman, D. & Krueger A.B. & Schkade D. & Schwarz N & Stone A.A (2006). Would You Be Happier if You Were Richer ? A Focusing Illusion, CEPS working paper n° 125.
- Layard, R. (2007). *Le Prix du bonheur*. Paris : Armand Colin. Richard Layard, (traduction française de Happiness, Lessons from a New Science, Londres, Allen Lane, Penguin Books, 2005).
- Leplège, A. & Debout, C. (2007). Mesure de la qualité de vie et science des soins infirmiers, *Recherche en soins infirmiers* 2007/1 (N° 88), p. 18-24.
- Lenoir, M., & Berger, D. (2007). Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative : étude exploratoire. *Santé Publique*, 19, 373-381.
- Mabilon-Bonfils, B. (2001). *Sociologie Politique de l'Ecole*, collection recherches universitaires. Paris : P.U.F.
- Mabilon-Bonfils, B. (2011). Les élèves souffrent-ils à l'école ? Des souffrances scolaires "ordinaires" qui ne peuvent se dire... *Adolescence*, pp 637-664.
- Mabilon Bonfils, B. (2018). L'école est finie ! L'ère trans-moderne du savoir-relation et la fin de la transmission ?. *Éducation et socialisation* 47.
- Meuret, D. & Marivain, T. (1997). Les inégalités de bien-être au collège, *MEN-Les dossiers d'éducation et formations*, 89, pp. 1-88.
- Mauzi, R. (1994). *L'idée du bonheur dans la littérature et la pensée au XVIIIe siècle*. Paris : Albin Michel.
- Mill, J. S. (1998). *Utilitarianism* (ed. R. Crisp), Oxford : Oxford University Press. First published in 1863. Chapter 2 of Utilitarianism - 'What utilitarianism is' can be found at : <http://www.utilitarianism.com/mill2.htm>
- Noble, T. & McGrath, H. & Roffey, S. & Rowling, L., (2008). A scoping study on student Wellbeing. Canberra : Australian government of education, employment and workplace Relations.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Périer, P. (2017). Une forme élémentaire du bonheur : les vacances in ethnologie des gens heureux, S Berthon, S., Sabine Chatelain, S. Ottavi M-N , et al. , maison des sciences de l'homme pp. 49-57
- Schaller, J.-J. (2007). Un lieu apprenant : de l'habitus à l'historicité de l'action », L'orientation scolaire et professionnelle, 36/1, *Insertion, biographisation, éducation*, INETOP, 2007, p. 83-93.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychologie. An Introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5-14.
- Sen, A.K. (1992). *Inequality Re-examined*. Oxford : Clarendon Press.
- Touraine, A. & Khosrokhavar F. (2000). *La recherche de soi*. Paris : Fayard

Unicef (2007). *Le bien-être des enfants dans les pays riches -Vue d'ensemble comparative* [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11\\_fre.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_fre.pdf)

Veenhoven R. (1993). *Happiness in Nations. Subjective Appreciation of Life in 56 Nations 1946-1992*. Rotterdam : Erasmus University.

Vincent. G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : P.U.L.

Weber, M. (1996). *Sociologie des religions*. Paris : Gallimard.

## NOTES

1. Un film a été réalisé sur l'évènement. <https://youtu.be/nbH1l5gYMOY>

## RÉSUMÉS

Comment définir le bonheur ? Et le bonheur collectif ? Est-il la somme des bonheurs individuels ? Est-il possible pour les sciences sociales de se départir du caractère normatif de des fondements philosophiques pour penser le bonheur à l'école ? Déjà Weber suggérait qu'une théodicée du bonheur est indispensable aux dominants. Cette théodicée ne s'est-elle pas muée en sociodicée scolaire de la méritocratie ? Ou bien faut-il assumer ce caractère normatif ou prescriptif de la notion ? Peut-on opérationnaliser la « notion » de bonheur en la conceptualisant ? A quelles conditions ? Peut-on mesurer le bonheur ? Entre ressenti subjectif et contenu normatif, quels sont les présupposés des recherches et enquêtes sur le bonheur et le bien-être à l'école ? Poser le bonheur comme objectif ne fait-il pas courir le risque d'évacuer le politique au profit du ressenti ? L'appel au bonheur et au bien-être pourrait-il permettre de repenser les inégalités scolaires ? Penser le bonheur à l'école, est-ce penser une organisation apprenante voire même d'une société apprenante inclusive et donc penser l'action voire l'émancipation. L'article propose de travailler théoriquement la question du bonheur à l'école et de poser une opérationnalisation possible, les ingénieries du bonheur.

How to define happiness ? And collective happiness ? Is it the sum of individual happiness ? Is it possible for the social sciences to abandon the normative character of the philosophical foundations for thinking about happiness in school ? Already Weber suggested that the theodicy of happiness is necessary to the dominants. Did not this theodicy become a school sociodicy of meritocracy ? Or is it necessary to assume this normative or prescriptive character of the notion ? Can we operationalize the "notion" of happiness by conceptualizing it ? Under what conditions ? Can we measure happiness ? Between subjective feelings and normative content, what are the presuppositions of research and surveys on happiness and well-being at school ? Does not putting happiness as a goal run the risk of evacuating politics in favor of feeling ? Could the call to happiness and well-being help us to rethink educational inequalities ? To think about happiness in school is to think of a learning organization or even of an inclusive learning society and therefore to think about action or emancipation. The article proposes to work theoretically



the question of the happiness at school and to pose a possible operationalization, the engineering of the happiness.

## INDEX

**Mots-clés** : bonheur, sociodicée, souffrance scolaire, ingénieries du bonheur

**Keywords** : happiness, sociodicée, school suffering, engineering of happiness

## AUTEUR

### BÉATRICE MABILON-BONFILS

Université de Cergy-Pontoise, Laboratoire BONHEURS, Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relation, Savoirs, EA 7517