Analyse de la première journée des « petits » bonheurs à l'École

Quels savoirs et savoirs-relations mobilisés ?

Analysis of the "Small Pleasure at School" Day. What knowledge and what relationship-knowledge was at work ?

Séverine Colinet et Mike Gadras

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/5392>

DOI : 10.4000/trema.5392

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Séverine Colinet et Mike Gadras, « Analyse de la première journée des « petits » bonheurs à l'École », *Tréma* [En ligne], 52 | 2019, mis en ligne le 01 septembre 2019, consulté le 16 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/trema/5392> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.5392>

Ce document a été généré automatiquement le 16 janvier 2023.

Tous droits réservés

Analyse de la première journée des « petits » bonheurs à l'École

Quels savoirs et savoirs-relations mobilisés ?

Analysis of the "Small Pleasure at School" Day. What knowledge and what relationship-knowledge was at work ?

Séverine Colinet et Mike Gadras

Introduction

- 1 Cet article se propose de relater la préparation et la conduite de la première journée des « petits » bonheurs à l'École, se présentant sous la forme d'un concours. Organisé à titre expérimental par le laboratoire B.O.N.H.E.U.R.S, la mise en place de cet événement visait, d'une part, à nourrir le travail théorique mené par les chercheurs du laboratoire sur la notion de bonheur à l'école. D'autre part, il s'agissait de réfléchir sur les facteurs susceptibles de favoriser l'émergence du bonheur à l'école. Des étudiants de master en formation de conseiller principal d'éducation au sein de l'ESPE de l'Académie de Versailles, à l'université de Cergy-Pontoise, ont accepté de réfléchir à la question du bonheur à l'école en se projetant dans la conception de dispositifs visant à favoriser l'émergence du bonheur en milieu scolaire. Deux principales questions ont ainsi jalonné la préparation de cet événement et sa tenue : quels dispositifs peuvent améliorer le bonheur à l'école ? Quelles relations entre les acteurs de l'école y contribuent ?
- 2 Cette journée a été menée en collaboration avec des lycéens de seconde d'un établissement de la banlieue parisienne nord d'une ville de 26 000 habitants, des enseignants, des parents, des professionnels para-médicaux (infirmiers, médecins scolaires, orthophonistes...) et de l'intervention sociale (assistantes sociales, éducateurs spécialisés...). Le rôle de ces différents participants consistait à évaluer la qualité des dispositifs conçus et présentés par les futurs conseillers principaux d'éducation, par un exposé oral et la diffusion de leurs propositions sous forme d'affiches. Les chercheurs

au nombre de six ont eu un rôle d'organisateur, de coordinateur dans le cadre de la préparation et de la tenue de la journée.

- 3 Chaque dispositif présenté par les étudiants a été appréhendé dans la perspective d'une ingénierie du bonheur, assumant de ce fait la caractéristique des facteurs et des dynamiques (re)présentés dans ces dispositifs en vue de favoriser l'émergence du bonheur à l'école. Pour progresser de façon à circonscrire et à décrire les dynamiques qui sous-tendent et préfigurent l'opérationnalité des ingénieries imaginées par les étudiants, en tant que chercheur, nous avons opté pour la méthode de l'étude de cas. En prenant notamment appui sur le principe suivant lequel « l'étude de cas concerne une décision ou un ensemble de décisions » (Schramm, 1971, cité par Albarello, 2011, p. 27), les dispositifs des étudiants ont été appréhendés comme des simulations découlant de savoirs et de savoirs-relations (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014). Les cadres paradigmatiques auxquels correspondent les savoirs et les savoirs-relations constituent ainsi la base d'un schème d'interprétation globale pour donner du sens aux modes et aux formes d'implication des acteurs qui seraient potentiellement engagés au cœur des dispositifs instruits par les étudiants. Dès lors, la posture des chercheurs repose sur une logique d'analyse et d'intelligibilité des savoirs mis au travail par les étudiants dans la conception de leur dispositif en vue de provoquer des interactions, des transformations et des (re)positionnements des acteurs engagés dans la vie de l'École. Telle qu'elle a été conduite, la problématique de cette étude s'articule autour du questionnement suivant : quelle a été la nature des savoirs mobilisés au cours de cette journée portant sur le bonheur à l'école ?
- 4 L'objectif de cet article consiste à analyser les connaissances produites par l'identification des savoirs et des savoirs-relations mis au travail et leurs principales caractéristiques. Pour ce faire, dans un premier temps, nous tenterons de définir les notions-clés de cet article : le bonheur, le « savoir » et les « savoirs-relations » (Mabilon-Bonfils, Durpaire, 2014). Nous exposerons la philosophie sous-jacente de la journée des « petits » bonheurs et son déroulement. La méthodologie sera explicitée. Dans un second temps, nous mettrons en évidence les types de savoirs identifiés au cours de l'expérimentation conduite et leurs attributs. Pour finir, nous discuterons les connaissances produites relativement à ces types de savoirs mobilisés, en évoquant leur nature, leur portée et en précisant à qui ils s'adressent. Nous achèverons notre propos en évoquant les perspectives de ce travail.

Tentative de définitions

Approches du bonheur

- 5 Sachant que la notion de bonheur était au cœur de la journée, nous nous proposons de tenter de la définir et de synthétiser quelques courants de la pensée philosophiques s'y référant. Nous montrerons en quoi cette notion est opérante et comment elle sert à l'analyse sur l'identification de la nature des savoirs. Cette mise en perspective des différentes approches de la notion de bonheur, principalement en philosophie, ne prétend pas à l'exhaustivité. Nous nous bornerons pour l'essentiel à présenter les approches du bonheur dans l'eudémonisme et l'hédonisme afin d'apporter un éclairage sur les caractéristiques de cette notion et ses frontières épistémiques. De façon extrêmement synthétique, l'eudémonisme renvoie à une philosophie de la recherche

du bonheur dans l'équilibre d'une existence humaine subordonnée à l'éthique et la vertu (Démocrite, Platon, Aristote, etc). L'hédonisme est une philosophie de la recherche du plaisir comme Souverain Bien (Épicure, Lucrèce, Kant, Mill, etc). Ces deux courants recouvrent un champ de la philosophie morale qui se donne notamment pour objet de penser le vivre à travers les « passions » et la « volonté » dans la perspective du bonheur. Ils constituent une base de réflexion pour envisager l'opérationnalité des ingénieries du bonheur, à travers les dispositifs présentés par les étudiants dans le cadre de la journée des « petits » bonheurs à l'École.

La conception eudémonique du bonheur

- 6 Dans la pensée pré-socratique de Démocrite, le Souverain Bien de l'existence humaine est à chercher, selon lui, « dans la vraie joie, source de paix et de bonheur » (du Bord, 2016, p.15). En opposition avec l'idée d'un « culte de l'agréable », Démocrite appréhende la manifestation du bonheur sous l'angle de la vertu morale par le biais de laquelle émerge chez l'Homme l'*ataraxie*, c'est-à-dire l'absence de trouble comme principe de réalité du bonheur, en vertu de quoi l'Homme peut atteindre la paix de l'âme en se détachant de ses passions.
- 7 Pour Démocrite le bonheur est une fin désirable et son avènement s'accompagne de la vertu, c'est-à-dire du respect d'un certain nombre de règles de conduite que l'Homme s'impose à lui-même. Cette approche philosophique défend d'emblée l'idée que le bonheur procède d'une certaine rationalité, il peut être la conséquence d'un ensemble de décisions volontaires et réfléchies.
- 8 En deçà de la vertu qui transcende l'existence humaine et l'action, l'eudémonisme de Platon et Aristote ouvre un débat philosophique sur l'influence du désir dans son rapport au bonheur.
- 9 Si Platon et Aristote sont tous deux des disciples de Socrate, leur conception respective du bonheur sont relativement différentes. Leur divergence de point de vue à ce sujet porte sur la corrélation entre « désir » et « bonheur ». Ce faisant, ils jettent les premières bases d'une définition du bonheur.
- 10 Selon Platon, l'Homme, demeurant ainsi toujours dans l'imperfection causé par le manque, ne pourrait jamais atteindre le bonheur. Toutefois, Platon, en viendra à considérer que seul l'exercice de la vertu (l'éthique) peut engendrer le bonheur véritable dont la manifestation principale est la justice, le souci de mettre en ordre la cité (du Bord, 2016, p. 17).
- 11 La pensée de Platon sur le bonheur pose le problème, pour l'Homme, de satisfaire aux désirs qui le tirent constamment en dehors de lui-même. Le bonheur est une aporie qui se définit en creux à un niveau individuel. C'est donc dans la perspective du politique que le bonheur, d'après Platon, peut découler de l'activité humaine, c'est-à-dire dans un devoir-prendre-soin des uns et des autres en respectant des principes éthiques. Ainsi, cette conception sociale du bonheur peut constituer une assise pour penser les ingénieries du bonheur.
- 12 Dans *l'Ethique à Nicomaque* (Tricot, 2014), Aristote conçoit à la fois le bonheur comme la visée humaine la plus désirable de toute et « une fin en soi ». Rejetant les plaisirs du corps (la vie bestiale) et les modes d'existence fondée sur la reconnaissance d'autrui (l'honneur) pour l'atteindre, Aristote estime que le bonheur « [...] ne réside que dans les

activités en accord avec la vertu » (2014, p. 226). Pour lui, si le bonheur est la finalité même de l'action humaine, sa manifestation ne s'accorde qu'avec la vertu éthique, la préoccupation de l'Homme pour les affaires sérieuses et en ce sens « moralement supérieures » (*Ibid*, p. 226). De ce fait, la possibilité du bonheur dépendrait du genre de vie mené par l'Homme et donc d'une certaine disposition de l'esprit à faire régner l'ordre en soi en maîtrisant ses représentations du monde. Ce rapport contemplatif caractérisant la sagesse implique, toutefois, selon Aristote, que l'Homme dispose de quelques biens physiques (amitiés, situation matérielle, etc), car la souffrance détruit le bonheur dans ses possibilités de manifestation.

- 13 Aristote réaffirme après Démocrite et Platon, la nécessité pour l'Homme de contrôler ses passions et de cultiver la vertu. Il souligne également l'importance de prêter attention aux conditions d'émergence du bonheur, à savoir tout ce qui participe favorablement à rendre la vie de l'Homme agréable et lui permet d'échapper à la souffrance. Ce point de vue, nous invite, semble-t-il, à construire, d'une part, un point de vue critique sur les ressources positives dont peut disposer l'École, et, à rechercher, d'autre part, les faisceaux d'indices du bonheur pour les stimuler.

La conception hédonique du bonheur

- 14 Tournée vers l'horizon des plaisirs plutôt que vers ceux de la vertu, l'hédonisme constitue un tournant philosophique considérable sur la manière de penser la question du bonheur, et ce en abordant le bonheur sous un nouvel angle, c'est-à-dire en considérant au cœur de la réflexion, entre autres, la place des désirs en tant qu'ils s'accordent à des plaisirs desquels émanent pour l'Homme du bonheur et de la joie. Avec Épicure et Lucrèce émergent deux modalités de l'hédonisme relativement opposées.
- 15 Pour le philosophe grec Épicure, le bonheur s'accorderait avec la seule satisfaction des désirs naturels, mais selon un principe ascétique – une vision compatible avec la vie monastique : le bonheur relèverait en ce sens d'une disposition de l'esprit impliquant un renoncement aux plaisirs éphémères qui rendent l'Homme esclave de ses désirs ; les épicuriens grecs s'attachent ainsi à cultiver des bonheurs stables, au sens où le bonheur résiderait dans la « paix de l'âme » découlant d'une vie vécue le plus simplement possible pour échapper aux troubles provoqués par le caractère mondain de l'existence humaine.
- 16 Selon Épicure, la sagesse consiste à ne prendre en compte que les désirs nécessaires à la préservation vitale de son existence. Cette modalité d'accès au bonheur nous semble assez peu compatible avec la vie d'un établissement scolaire, implanté dans notre société contemporaine démocratique, laïque et libérale telle que la France. Mais l'hédonisme est non réductible à la pensée d'Épicure.
- 17 La philosophie morale enseignée par Lucrèce (disciple romain d'Épicure) relève davantage de la recherche d'une absence de trouble (ataraxie) basée sur la douceur de vivre comme modalité d'accès à « la paix la plus profonde ». Épicure et Lucrèce se rejoignent en ce sens à travers l'idée qu'il existe en tant que tel, pour l'Homme, un pur plaisir d'exister. Selon Lucrèce et à l'instar d'Épicure, le bonheur dépend essentiellement du mode de vie de l'Homme et de sa capacité à se soustraire de tout ce qui pourrait être source de désagrément dans l'existence humaine. Avec ces

philosophes, de même qu'avec Kant, il apparaît difficile de s'approprier à première vue leur pensée dans le cadre d'une réflexion portant sur le bonheur à l'école.

- 18 Pourtant, l'hédonisme repose sur un principe important, celui de l'expérience. Dans cette philosophie, pour cheminer vers le bonheur il est déterminant pour l'Homme d'apprendre de son expérience du monde. Ce fondement philosophique est tout à fait intéressant à prendre en compte dans notre démarche exploratoire, car il renvoie autant à une réflexion sur soi qu'à un être-au-monde tirant son origine de ses représentations et de ses savoirs. C'est cette question des savoirs mobilisés qui nous intéresse plus particulièrement ici.
- 19 Kant (1781), pour qui le bonheur ne saurait être le fruit d'un processus rationnel, a défini le bonheur comme « la satisfaction de toutes nos inclinations, tant en extension, c'est-à-dire en multiplicité, qu'en intensité, c'est-à-dire en degré ». Ainsi, pour ce philosophe, l'Homme ne saurait agir en vue du bonheur en agissant selon des principes déterminés, car le bonheur n'est pas le fruit d'une quelconque raison mais un idéal de l'imagination (cf. critique de la raison pure). Sa conception hédoniste du bonheur rompt radicalement avec la pensée post-socratique en réhabilitant à la fois les désirs et les plaisirs qu'ils n'opposent pas aux enseignements de l'expérience découlant de l'activité de l'esprit.
- 20 Dans la doctrine *utilitariste* de Mill (1871), disciple de Bentham inspiré par la pensée d'Épicure, le principe de l'utilité fixe le bonheur comme l'horizon désirable de l'existence humaine. Selon Mill, le bonheur émane à la fois de l'absence de douleur et de la qualité des plaisirs sur lesquels se fondent la finalité de toute action ; seule chose réellement désirable pour l'Homme, le bonheur affleure avec les qualités de plaisirs relevant en particulier de l'esprit (en opposition aux plaisirs du corps). Car l'expérience et la conscience de soi conduiraient, précisément, l'Homme à préférer adopter – à la faveur d'un travail de l'esprit – une éthique utilitariste, c'est-à-dire un comportement basé sur un arbitrage rationnel des utilités qui lui permettrait d'accroître ses qualités supérieures, tout en sauvegardant sa dignité. Pour Mill, le bonheur n'est pas un bien personnel, il se donne comme principe applicable au plus grand nombre possible d'individus ; il relève autant de la chose désirable en soi que l'une des fins humaines les plus désirables. Il est donc ici question d'un bien universel qu'il faut cultiver pour accroître le bonheur général.
- 21 La philosophie hédonique du bonheur défendue par Mill présente, à notre sens, de solides appuis pour penser le bonheur à l'École, notamment parce que sa pensée est à la jonction de deux idées force et rémunératrices pour nous : à savoir, l'ancrage du bonheur est social et relationnel (il s'agit d'une fin universellement désirable), et l'émergence du bonheur paraît valablement imputable à des arbitrages rationnels des *utilités* et de l'intérêt commun (le bonheur ne saurait prospérer sans la dignité).
- 22 À l'image de Socrate, la dignité humaine est pour Mill un enjeu du vivre ensemble qu'il comprend également comme la condition *sine qua non* du bonheur. Dans la philosophie de Mill, les arbitrages rationnels des *utilités* renvoient à l'exercice de la liberté individuelle, de même qu'à la reconnaissance d'autrui et de ses besoins. L'expérience et la conscience de soi, ou encore l'expérience de sa propre conscience, pourrions-nous dire, passent nécessairement par la médiation d'un autre que soi (Ricoeur, 1990), au sens où l'idée du « Soi » comprend toujours l'altérité du monde. La conscience de soi et d'autrui comme base fondamentale de l'action relativement aux désirs semble être une perspective tout à fait opérante pour penser des ingénieries du

bonheur à l'École. Car loin d'être clos sur lui-même, le désir est ici renvoyé à la responsabilité (l'utilité), c'est-à-dire à ce qui est désirable par tous : le bonheur.

Autres perspectives philosophiques

- 23 Parmi les philosophes de l'Antiquité, les stoïciens se distinguent par leur manière d'aborder la question du bonheur qui est essentiellement fondée sur la réalisation de soi, la capacité de l'agent à conserver le contrôle de sa vie.
- 24 Relevons que si le philosophe stoïcien Épictète (cf. Manuel d'Épictète) reconnaissait l'idée que le bonheur procède d'une réflexion sur soi, le fondateur de ce courant philosophique insiste surtout sur l'importance de la méditation pour l'Homme en vue de distinguer ce qui dépend de lui (les causes intérieures), de ce qui ne dépend pas de sa volonté (causes extérieures). Car le bonheur étant corrélé aux conséquences de l'action, le ressort de ce dernier est la vertu, c'est-à-dire l'obligation morale par laquelle émerge la satisfaction de bien agir. De ce point de vue, le bonheur ne renvoie pas tant à ce que l'Homme fait qu'à ce qu'il est, en tant qu'il exerce sa volonté pour coopérer raisonnablement avec le cours des choses (le Destin). Pour les stoïciens, le bonheur individuel consiste à rester libre, maître de ses opinions, de ses pensées, quelles que soient les circonstances de l'existence. Le bonheur ne saurait donc relever ou dépendre de causes extérieures. Il est ici question d'une philosophie du détachement fondée sur la raison et la préservation de soi ; elle invite l'Homme en ce sens à concentrer ses efforts vers les actions sur lesquelles il peut exercer un réel contrôle en vue de ménager son espace de liberté. Il convient donc d'éviter de se soumettre à une quelconque servitude : telle serait en résumé le principe de la morale stoïcienne (Cattin & Jaffro, 2015).
- 25 En résumé, selon les Stoïciens le bonheur est relatif à l'autonomie d'action dont dépend un individu ; ils conçoivent le bonheur comme le fruit d'une existence qui ne serait être subordonnée aux contraintes de la vie sociale et à ses conventions. Autrement dit, pour les Stoïciens, le bonheur passe nécessairement par la préservation de soi, ce qui implique un détachement susceptible de limiter sévèrement les interactions avec autrui.
- 26 Dans ces conditions, il nous apparaît difficile de prendre totalement appui sur cette doctrine pour penser, dans une perspective collective, le bonheur à l'École. De façon nuancée, nous considérons l'importance d'aménager les interactions dans un espace de liberté pour les acteurs de l'Ecole.
- 27 Par ailleurs, il nous apparaît en outre assez inconséquent de réfléchir à la notion de bonheur en faisant fi de l'influence du désir et de la recherche du plaisir comme base de compréhension (et de motivation) du comportement humain. Le développement du sens de l'intérêt commun constitue en outre un enjeu éducatif essentiel dans la formation des élèves en vue de leur participation à la vie sociale. Il y aurait un désir à faire croître en quelque sorte chez les élèves, un désir de se connaître (conscience de soi), de reconnaître la place d'autrui à travers ses buts et ses fins (la dignité, l'intérêt commun) et de conquérir – aux moyens d'arbitrages rationnels – la finalité humaine la plus désirable en soi.
- 28 Pour appréhender la notion de bonheur, la pensée de Spinoza offre une perspective de réflexion qui réaffirme l'importance de l'expérience et de la conscience de soi en tant

que l'Homme est désir du monde et que son désir est puissance de vie, c'est-à-dire « activité ».

- 29 Dans l'*Ethique* de Spinoza (1877), le bonheur est décrit comme un chemin d'action vers la joie. La réflexion philosophique de Spinoza s'intéresse à la dimension ontologique de l'Homme, autrement dit à décrire sa nature et par-là même le comportement éthique susceptible d'en découler. Dans cette perspective, l'Homme se révèle essentiellement comme « pouvoir d'être affecté » (Deleuze, 1981). Le bonheur, en tant qu'il s'accorde à une idée adéquate (une cause extérieure), fait croître chez l'Homme son désir d'exister et d'agir. Spinoza part du constat selon lequel l'Homme est pouvoir de pâtir et que c'est à partir de son pouvoir de pâtir que l'Homme peut connaître les choses du monde de façon sensible. Ainsi, pour Spinoza, en prenant conscience de ses désirs et de ce qui l'affecte (les passions de l'âme), l'Homme peut cheminer vers le bonheur. Spinoza en vient à déduire que l'Homme peut développer au fil de son expérience de vie, quels sont les objets, les situations et les idées qui sont de nature à lui permettre d'évoluer vers une meilleure perfection - c'est-à-dire ce qui a tendance à faire croître chez lui le sentiment de joie. Cette approche du bonheur basée sur le développement de la « connaissance connaissante » (Macherey, 1995) de soi-même pour guider ses décisions et son action apporte, nous semble-t-il, une perspective complémentaire pour penser les ingénieries du bonheur comme des lieux d'expérience et de connaissance de soi.

Savoirs, savoirs théoriques et savoirs-relations

Savoirs

- 30 Selon Beillerot (2005, 3^e éd), « le savoir se définit comme ce qui, pour un sujet, est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience. Résultat d'une activité d'apprentissage, quelles que soient la nature et la forme de celui-ci (imitation, imprégnation, identification, effet de l'action pédagogique, etc), le savoir s'actualise dans des situations et dans des pratiques » (Beillerot, 2005, 3^{ed}, p. 898). Les savoirs sont les « acquis d'un individu et lui appartiennent. Ils sont ce qu'il connaît du monde et lui permet d'agir sur lui » (Grize, 2011, pp. 119-129). Pour Wittorski (1998), les savoirs portent une dimension sociale forte et peuvent être définis à la façon d'« un énoncé communicable socialement validé » (Wittorski, 1998, p. 61). En somme, le savoir est une ressource immatérielle dont l'efficacité repose sur le caractère opératoire d'une élaboration socialement construite.

Savoirs théoriques

- 31 Les savoirs « théoriques » (Latour, 2011) se veulent formels, à portée universelle et explicite (concepts, connaissances déclaratives, savoirs procéduraux et liés aux contextes de pratiques) (Viau-Guay, 2014).
- 32 De nombreux travaux se sont intéressés à la nature des savoirs, aux conditions de leur production (Lagadec, 2009) ou à leurs catégorisations (Perrenoud, 2005 ; Barbier, 2009 ; Colinet & Avenel, 2017), mais sans jamais interroger directement la nature même des savoirs-relations, c'est-à-dire la nature des rapports qui unissent les savoirs à un mode de la relation (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014). Nous nous proposons de pallier cette lacune à travers l'analyse des savoirs mobilisés et de leurs caractéristiques et plus

spécifiquement des savoirs-relations au cours de la journée des « petits » bonheurs à l'École.

Savoirs-relations

- 33 Dans le monde social, les savoirs s'accordent – en fonction des contextes, des situations, des événements, etc – à des usages pratiques permettant ainsi aux individus qui les mobilisent d'être en relation avec autrui et d'agir avec et sur le monde (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014). Le contexte d'émergence de la notion de savoirs-relations repose sur ce double constat : la démultiplication du potentiel de production et de diffusion de connaissances, tout comme le renouvellement permanent du sens que les acteurs accordent à leurs pratiques sociales, ont bousculé, non seulement, les modes de partage du savoir, mais aussi transformé la manière individuelle et collective les manières de construire du sens. Cette notion vise à circonscrire le rapport d'influence réciproque qui s'opère entre le savoir et la relation. Sa définition englobe la notion de relation suivant une double acception qui pointe, parallèlement, une dynamique basée sur l'« énonciation d'un rapport entre deux objets tel que toute modification de l'un entraîne une modification de l'autre » (Barbier, 2011, p. 111), et la manière dont un sujet se trouve être-en-relation au regard des savoirs qu'il mobilise dans une situation donnée. Selon Durpaire et Mabilon-Bonfils (2014), « le terme de savoir-relation désigne en premier lieu la relation des savoirs : c'est l'idée d'une circulation accrue des savoirs (...) » (2014, p. 175). Les auteurs réinterrogent la fonction traditionnelle de l'École, notamment dans ses pratiques scolaires où l'élève construit de plus en plus de connaissances en dehors de l'École. En second lieu, « le savoir-relation revêt une dimension active lorsque la relation des savoirs induit *un savoir de la relation* » (*Ibid*, p. 177). Pour les auteurs, le savoir s'apprend et se construit dans la relation. Le Savoir n'est pas ici l'enjeu d'une « accumulation » de savoirs qui établit au sein de la société l'Homme de culture dans une certaine position sociale. Les savoirs-relations se conçoivent comme des outils opérants pour soutenir la relation et guider l'action.
- 34 Ces apports sur les savoirs-relations nous amènent au questionnement suivant : la conception de dispositifs visant à favoriser le « bonheur » à l'école n'implique-t-elle pas de prendre en compte les savoirs-relations dont les sujets et parmi eux les lycéens et les étudiants disposent et développent pour construire et ré-inventer les modalités de la vie collective dans l'établissement scolaire ?
- 35 Après la délimitation des notions mobilisées pour cette première phase d'investigation, venons-en à la présentation de la journée des « petits » bonheurs à l'École.

Cadre de la préparation et de la journée des « petits » bonheurs à l'École

Philosophie

- 36 Le pari de la préparation et de la journée reposait, par la mobilisation de l'intelligence collective à lier terrain et recherche sur la question du bonheur. Elle ne se voulait pas seulement une journée scientifique mais un moment de dialogue et de réflexions sur les dispositifs possibles de promotion du bonheur à l'école, avec tous les acteurs de la communauté éducative. L'originalité de cet événement consistait à appréhender de

manière réflexive les *ingénieries du bonheur* dans le cadre d'une « société apprenante » (Taddei et al., 2017). Il s'agissait de reprendre un principe pédagogique qui n'est pas nouveau mais qui a été réaffirmé dans le rapport de Taddei et al. (2017) et qui repose sur l'idée de créer une intelligence collective dans la confiance favorable à l'apprentissage. Ces ingénieries sont des outils visant à tester les conditions de réalisation du bonheur pour en donner une intelligibilité. En outre, l'ajout du qualificatif « petit » dans le titre de la journée était une façon de communiquer que les dispositifs devaient être réalistes et non démesurés et que le bonheur était bien à la portée de tous. La forme retenue pour la journée en tant que telle était un concours visant à primer trois projets considérés comme les plus « innovants ».

Place et posture des acteurs

- 37 Alors que traditionnellement, le comité scientifique des journées d'études, des colloques et des congrès est constitué d'enseignants-chercheurs, de post-doctorants et de doctorants, c'est-à-dire des professionnels dont le cœur de métier est la recherche, lors de cette journée, ce sont les acteurs les plus éloignés *a priori* de la recherche (élèves, parents, enseignants, conseillers principaux d'éducation, proviseurs...) qui ont été positionnés comme membres-jurys votants du concours organisé pour primer les dispositifs de leurs choix ; les enseignants-chercheurs assurant la logistique de l'événement, les étudiants du Master Encadrement éducatif-CPE présentant leur projet.

Etudiants

- 38 Les étudiants ont conçu les dispositifs dans le cadre du master Encadrement éducatif-Conseiller Principal d'Education (CPE), de septembre à début décembre, sachant que la journée des « petits » bonheurs a eu lieu en décembre 2018.
- 39 En effet, par groupe de deux-trois étudiants, il leur a été demandé d'imaginer un dispositif qui améliore le bonheur dans un établissement scolaire, afin de laisser une large part aux innovations et de le présenter sous forme d'affiche et d'une présentation synthétique (180 secondes) pour le jour de l'évènement. Pour cela, la notion de « bonheur » étant au cœur de la journée, un travail sur les représentations et sur les définitions a été conduit, sous forme d'un travail dirigé puis pour les définitions du bonheur des apports théoriques ont été travaillés et une bibliographie thématique a été transmise et commentée.
- 40 De façon complémentaire, pour la réalisation de l'affiche par les groupes d'étudiants constitués, un formateur en communication leur a proposé, dans le cadre de l'enseignement « Construction d'expériences du métier », une formation technique pour la conception de leur affiche. Les étudiants ont donc mené une réflexion d'ordres pédagogique et didactique, à plusieurs niveaux. Ces derniers ont porté :
- sur le recueil des données en vue de la formalisation du dispositif ;
 - sur les apports de la méthodologie de projet ;
 - sur la communication par la réalisation de l'affiche et sa présentation orale.

Formateurs

- 41 Le rôle pédagogique des formateurs s'est traduit par la présentation de la philosophie de la journée aux étudiants et du challenge portant sur la conception de dispositifs

d'ingénierie du bonheur. Les formateurs pouvaient aider les étudiants dans leur recherche de références bibliographiques ou dans la mise en forme de leur affiche, mais ils ne pouvaient en aucun cas intervenir dans le processus de création des dispositifs.

Chercheurs

- 42 Cette phase de préparation de la journée et de son déroulement avait un statut exploratoire. Le rôle du chercheur était donc fixé sur l'intégration de la compréhension de la notion de bonheur dans la conception des dispositifs, à identifier les savoirs mobilisés dans la construction et le déroulement de l'événement, d'une part, et, d'autre part, sur les connaissances pouvant découler de l'opérationnalisation d'un cadre d'analyse heuristique axé sur la notion de bonheur.
- 43 Le rôle des chercheurs a consisté à organiser la journée et à la coordonner avec les différents intervenants. Ils ont créé la grille d'évaluation avec les indicateurs, portant sur la compréhension et la faisabilité du dispositif (cf. la partie méthode). Ils ont rencontré les lycéens pour présenter l'objectif, le déroulement de la journée et leur rôle.
- 44 Afin de ne pas influencer le travail des étudiants et leurs discours de présentation des dispositifs, en tant que chercheurs, nous n'avons volontairement pas réalisé d'entretiens avant et pendant la préparation de la journée. Notre travail s'est essentiellement focalisé sur l'analyse des contenus des dispositifs.

Partenaires

- 45 Les partenaires étaient constitués des personnels du lycée (proviseure, CPE, enseignante) engagés dans la journée et des financeurs.

Méthode

Construction d'indicateurs heuristiques pour l'analyse des dispositifs

- 46 Après avoir réalisé une recension, non exhaustive, des tentatives de définition du bonheur en philosophie morale (le rapport aux autres) et éthique (le rapport à soi-même), il convient de montrer à présent en quoi les différentes conceptions du bonheur présentées ci-dessus présentent un caractère opératoire pour l'analyse des dispositifs d'ingénierie du bonheur. Pour ce faire, nous avons schématiquement identifié cinq indicateurs (présentés ci-après) pour procéder à une analyse systématique des dispositifs présentés par les étudiants, d'une part, et, d'autre part, amorcer un travail épistémique à partir des liens théoriques qui s'opèrent entre la notion de bonheur et les notions de « savoirs », de « savoirs théoriques » et de « savoirs-relations » ; ce rapprochement théorique se justifie par le renvoi de la notion de bonheur à son champ d'application, c'est-à-dire au caractère empirique des dispositifs conçus par les étudiants pour favoriser le bonheur à l'École.
- 47 Si les conditions d'émergence du bonheur nécessitent de disposer de biens physiques (Aristote), le bonheur repose également sur une disposition de l'esprit visant, chez l'Homme, à contrôler ses désirs en menant une existence basée sur des principes d'éthique et de vertu (Démocrite, Platon).

- 48 La transposition du bonheur en milieu scolaire implique de prendre en compte deux types d'éléments. D'une part, les ressources positives (l'environnement, le mobilier, le matériel, les dynamiques de projets, le climat, etc) qu'un établissement peut mobiliser pour implémenter des ingénieries du bonheur. Et d'autre part, les principes d'action et les modes de communication mis en œuvre par les acteurs, dans le cadre d'un projet ou dans la vie d'un établissement, plus largement. Relativement à cette double perspective d'approche des conditions d'émergence du bonheur, nous avons proposé de retenir pour l'analyse des dispositifs présentés par les étudiants, les deux indicateurs suivants :
- 49 1) le dispositif exposé s'appuie sur un ou plusieurs points forts de l'établissement (des ressources positives déjà existantes), il est indispensable en ce sens de connaître son environnement de travail, c'est-à-dire de mobiliser là encore des savoirs théoriques et des savoirs-relations basés sur l'expérience ;
- 50 2) l'organisation formelle du dispositif repose explicitement sur la mise en place de règles de fonctionnement visant à favoriser des modes d'action et d'interaction qui soient de nature à favoriser un climat relationnel positif entre les acteurs et à consolider les conditions d'émergence du bonheur. Pour répondre à cette exigence, les étudiants ont dû nécessairement mobiliser des savoirs théoriques et des savoirs-relationnels.
- 51 D'une autre façon, il a été convenu de prendre en considération la dimension sociale que revêt le phénomène du bonheur en tant qu'il s'agit d'une fin désirable en soi par et pour tous les êtres humains (Mill). En référence à ce postulat de base, nous proposons d'examiner à cet égard si :
- 52 3) le dispositif exposé vise explicitement à favoriser le développement du bonheur à l'École, que ce soit sur le plan de la démarche éthique ou de la capacité des acteurs à inclure le plus grand nombre possible d'acteurs au sein du dispositif (savoirs-relations).
- 53 Un autre cadre critique consiste à prendre au sérieux le fait que les « désirs » et les « plaisirs » entretiennent dans l'activité humaine un rapport contigu avec le phénomène du bonheur ; ainsi, par le biais de l'expérience et des médiations de l'esprit, l'Homme pourrait apprendre à discerner les bonheurs éphémères, des bonheurs stables (Epicure).
- 54 Rapporté à notre cadre de réflexion générale sur le bonheur à l'école, le principe de « réflexion sur soi » se voit être renvoyé à l'ensemble des acteurs de l'école. À notre sens, l'enjeu consiste ici à savoir quelle place occupe le point de vue subjectif des acteurs (leurs motivations) dans les processus d'élaboration et d'exécution des dispositifs proposés par les étudiants. Autrement dit, l'indicateur de recherche consiste en ce sens à examiner si :
- 55 4) le dispositif présenté est soit le fruit d'un travail de co-construction qui prend appui sur les retours positifs d'expériences vécues par tous les personnels de l'École, soit sa mise en œuvre de façon pérenne. Dans tous les cas, le dispositif exposé visait à favoriser la sérénité des élèves et des personnels de l'École (savoirs théoriques et savoirs-relations).
- 56 Enfin, nous retenons une dernière approche du bonheur reposant sur l'idée que celui-ci procède de la nature « connaissante » de l'Homme (Spinoza), au sens où lorsque l'Homme fait l'expérience de ce qui l'affecte, il en vient à construire des savoirs sur les idées et les choses qui sont de nature à lui procurer de la joie et à en induire chez lui un sentiment de bonheur. Dans cette optique, l'École peut être appréhendée comme un

terrain d'expériences où les élèves sont pour eux-mêmes l'objet de leurs expériences d'apprentissage, et ce en vue d'apprendre à (re)connaître les modes d'être et d'agir qui favoriseraient, chez eux, l'émergence du bonheur. Au regard de cette ultime approche de la notion de bonheur, nous nous proposons de considérer si :

- 57 5) le dispositif concourt à induire, ou non, de l'autoréflexivité chez les élèves par la mise en place d'espaces de discussion visant à interroger leur vécu et à critiquer le dispositif dans ces différents aspects de mise en œuvre (savoirs-relations).
- 58 À partir du cadre heuristique cité plus haut, une grille d'analyse thématique a été générée par les chercheurs sur la base des indicateurs explicités ci-dessus : l'environnement, l'organisation, l'intentionnalité, la démarche et l'appropriation de connaissances.

L'environnement Les ressources positives de l'établissement ont été identifiées et le dispositif prend appui sur ces dernières.
L'organisation/ le fonctionnement Des règles d'action et d'interaction ont été mises en place de façon à favoriser un climat relationnel positif.
L'intentionnalité Le dispositif tend explicitement à favoriser le bonheur : son déploiement repose sur une démarche éthique et vise à inclure le plus grand nombre possible d'acteurs.
La démarche Le dispositif est le fruit d'un travail de co-construction entre acteurs (susceptible de s'inscrire dans la durée).
L'appropriation de connaissances Le dispositif induit de la réflexivité chez les élèves.

Déroulement

- 59 Deux temps forts ont structuré la journée des « petits » bonheurs à l'École : un travail préparatoire et la journée en tant que telle.

Travail préparatoire

- 60 Au total, 11 affiches ont été réalisées par les étudiants. Les thèmes des dispositifs visibles sur les affiches étaient les suivants :
- « Nos élèves ont un incroyable talent ». Il s'agissait de la création d'un événement collectif organisé par les élèves et permettant à chacun d'eux d'exprimer son talent.
 - « Tous prêts pour réussir ». L'affiche présentait une dynamique d'accompagnement et de formation pour préparer les élèves à vaincre leur appréhension face un contrôle de connaissance.

- « Relâche la pression ». Ce dispositif visait à permettre aux élèves de 6^{ème} de rompre avec le stress à travers la médiation pleine conscience.
- « Imagine ta perm ». L'affiche exposait une démarche qui proposait aux élèves d'exprimer leur créativité pour se réapproprier ce moment de travail personnel.
- « Bienvenue chez vous ». Il était question là d'un dispositif-passerelle pour l'accueil des élèves de CM2 entrant au collège.
- « Bouge ta classe ». Cette affiche faisait part d'une initiative axée sur la réorganisation concertée (élèves/enseignant) de l'espace classe, dans une perspective visant à favoriser la relation pédagogique et les apprentissages disciplinaires.
- « Libère ton énergie créative ». L'affiche montrait la proposition de la mise en place d'ateliers encourageant les pratiques artistiques, l'expression personnelle et la production de création partagée.
- « Challenge Koh-Lanta ». L'affiche relatait des défis pour promouvoir la solidarité, la coopération et l'esprit d'équipe entre les élèves.
- « Muscle ta pause, bouge en apprenant ». L'affiche présentait des ateliers sportifs permettant d'expérimenter des situations de handicap et de déconstruire des situations de discrimination.
- « Le tour du monde en 5 assiettes ». Une démarche d'ouverture interculturelle à travers la confection et le partage de spécialités culinaires pour favoriser le vivre-ensemble était présentée.

Au cours de la journée

- 61 Trois principaux temps forts ont ponctué la journée :
- un premier avec les échanges sur les affiches et donc le dispositif proposé par les groupes d'étudiants avec le jury pluri-professionnel et « pluri-horizons » constitué d'élèves, de professeurs, de chercheurs, de parents, de professionnels de l'éducation et de l'intervention sociale autour de l'affiche présentant le dispositif ;
 - un second avec la présentation synthétique du dispositif en amphithéâtre sur le modèle de ma thèse en 180 secondes. A la lumière de l'ensemble des indicateurs préalablement définis, trois des dispositifs estimés exposés par les étudiants ont été primés par les membres du jury (qui ne comptaient pas les chercheurs).
 - un troisième avec la remise des prix pour ces trois projets.
- 62 Afin d'opérationnaliser la notion de bonheur, nous avons identifié la nature des savoirs mobilisés afin d'en discuter leur portée, en vue d'une implémentation d'une ingénierie du bonheur.

Types de savoirs et savoirs-relations mobilisés

- 63 En s'inspirant du travail de classification de Cristol et Muller (2013), nous avons mis en correspondance les types de savoirs et de savoirs-relations mobilisés dans le cadre de l'expérimentation avec leurs principales caractéristiques (voir tableau ci-dessous).

Types de savoirs mobilisés lors de l'expérimentation et leurs principales caractéristiques

Type de savoirs	Caractéristiques
-----------------	------------------

Théorique	Rôle de la transmission pour rendre opératoire la notion de bonheur, présent surtout au moment de la préparation de la journée
Type de savoirs-relations de nature expérientielle ¹	Caractéristiques Rôle de la relation entre les savoirs et des savoirs qui naissent de la relation pour construire du sens, soutenir la relation et guider l'action, dans un contexte déterminé.
Perceptives	Rôle du ressenti dans la relation (avec les pairs, les personnels d'établissement...) comme facteur de savoirs.
Elaboratrices et régulatrices	Rôle de la communication individuelle, partenariale, institutionnelle (avec les pairs, les personnels d'établissements, le jury) comme facteur de savoirs communicationnels, méthodologiques et stratégiques.
Socialisatrices	Rôle du groupe d'étudiants sur les temps formels et informels et du jury pour la production de savoirs « inclusifs » (dans le sens d'être inclus dans le groupe) et formatifs.
Situées	Rôle de l'effet-établissement : le lieu comme marqueur de la spécificité du dispositif et de sa dynamique pour la production de savoirs culturels (au sens de la culture de l'établissement, du lieu géographique...) et d'adaptation (au lieu, aux personnes qui le composent...).

- 64 Nous proposons à présent d'ouvrir la discussion sur les connaissances produites par notre article, c'est-à-dire sur les types de savoirs mobilisés au cours de cette journée.

Discussion

- 65 La connaissance produite par cet article repose sur l'opérationnalisation de la notion de bonheur, avec une identification de la nature des savoirs mobilisés dans le cadre de la journée des « petits » bonheurs à l'École. En effet, l'opérationnalisation de la notion de bonheur pour la phase exploratoire de cette recherche a nécessité d'opérer un basculement vers la mise en perspective des notions de « savoirs », « savoirs théoriques » et « savoirs-relations », dans le cadre de l'implémentation d'une ingénierie du bonheur. La centration de la recherche sur l'objet « bonheur » a impliqué de rester ouvert dans notre manière de l'aborder. Ce qui a induit de coupler l'ensemble des éléments (sujet, objet, environnement, acteurs, activité), dans une même dynamique d'interrelations, se déployant au sein de l'espace relationnel que représente l'École. La logique sous-jacente de cette démarche de recherche a consisté à tester la pertinence du choix d'un cadre heuristique.
- 66 Par la mobilisation d'étudiants, de futurs professionnels, de lycéens, de futurs citoyens et d'une communauté éducative élargie dans le cadre de cette journée expérimentale, nous avons tenté d'appliquer une des propositions formulées par Taddéi *et al.* (2018), dans son plan énonçant les propositions de co-construction d'une société apprenante, qui consiste à « former des passeurs liant terrain-recherche ». Il s'est agi, dans une perspective de co-construction du social, d'envisager la propre participation des acteurs dans la production du bonheur de l'« organisation apprenante ». Selon nous,

l'implication des lycéens dans le processus de sélection des projets présentés par les étudiants, et le croisement de leurs points de vue avec ceux des adultes a contribué à prendre en compte des sensibilités diverses, notamment sur le plan des modes de représentation du bonheur et de ses potentielles conditions d'émergence et de manifestation.

- 67 Nous avons relevé des « indices » (Boudon & Lazarsfeld, 1965) susceptible de révéler, à la faveur des types de savoirs mobilisés, le potentiel inductif de la notion de bonheur. Les savoirs mobilisés qui ont été identifiés s'adressent à tous les acteurs de l'École qui œuvrent à la promotion du bonheur dans les établissements scolaires. La portée de ce repérage de la nature des savoirs mobilisés ici devrait permettre de poser ultérieurement les futures bases d'une théorie générale sur le bonheur. Celle-ci s'avère indispensable pour formuler des analyses prédictives ou étudier les conduites et les attitudes de nature à favoriser le bonheur à l'École, et ce en vue notamment de construire *in situ* des modèles d'ingénierie du bonheur comportant des règles d'action pensées *par* et *pour* le collectif. Le prolongement de ce premier travail exploratoire consistera alors à « objectiver » les mécanismes qui sous-tendent l'émergence du bonheur.
- 68 L'enjeu d'une ingénierie du bonheur consiste alors à former des élèves qui soient en capacité de saisir les savoirs, non seulement pour la puissance de représentation et/ou d'action dont les savoirs contiennent en eux-mêmes, mais aussi comme des outils permettant d'élaborer leur propre rapport à soi dans la dignité et sa conscience du monde.
- 69 Suite à cette phase de recherche exploratoire, nous envisageons de réaliser, à l'occasion d'une 2^{ème} édition de la journée des « petits » bonheurs, des entretiens semi-directifs (Blanchet, 1991) avec toutes les catégories d'acteurs participant à l'évènement afin de questionner leurs représentations du bonheur à l'École et la manière dont ils appréhendent la notion de bonheur à l'aune des dispositifs qui leur seront présentés. Nous n'avions pas les moyens en effet de distinguer lors de cette 1^{ère} édition, si les acteurs avaient voté pour un dispositif à cause de l'intérêt qu'ils accordaient à l'activité ou s'ils avaient cherché à prendre en compte la capacité des étudiants à opérationnaliser la notion de bonheur au sein même du déploiement du dispositif. Toutefois, on ne peut pas désarticuler l'intérêt pour l'activité du plaisir qui peut s'en dégager ; le problème est de savoir si le bonheur est effectivement la finalité humaine désirée ou si c'est simplement l'activité qui pourrait apparaître comme un objet de consommation désirable en soi. Cette seconde phase de recherche pourrait également déboucher sur l'observation de la mise de dispositifs au sein d'établissements scolaires. Il conviendra alors de préciser quelles méthodes d'approches seront véritablement adoptées.

Conclusion

- 70 Au cours de cette journée des « petits » bonheurs, il s'est agi de prendre appui sur les savoirs et l'expérience des individus pour co-construire les réponses qui seront apportées collectivement aux défis que pose la vie en établissement scolaire et, plus largement, en société. Par-delà ce temps de rencontre, cette journée se prolongera, par des mises en œuvre des dispositifs. L'objectif sera bien de les tester en grandeur réelle et d'en mesurer les impacts pour le bonheur des acteurs de l'École.

- 71 Cette journée des « petits » bonheurs à l'école a été novatrice à plusieurs égards, qu'il s'agisse de son thème, de l'implication d'un grand nombre d'acteurs de l'Ecole ou de la forme qu'a pris cet événement. Dans une approche de co-construction du social, cette journée pourra être évaluée à deux niveaux. A un premier niveau, à court terme, dans le cadre de l'évaluation de l'unité d'enseignement, pour mesurer les effets de cette journée et de sa préparation dans le parcours des étudiants et à plus long terme ses impacts dans leur carrière professionnelle. Le second niveau concerne les effets de la journée dans le parcours - qu'il soit scolaire ou professionnel - des acteurs : élèves et professionnels.
-

BIBLIOGRAPHIE

- Albarelo, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Albero, B. (2011). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. *Etudes de cas*, Maison des sciences et de l'Homme, pp. 15-25, 2010, *PraTICS*.
- Alheit, P. Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen, In Erika Hoerning, *Biographische Sozialisation*, Stuttgart, Lucius & Lucius, pp. 257-284.
- Aristote (1959). *Ethique à Nicomaque*. (Traduction J. Tricot). Paris : Les Échos du maquis.
- Barbier, J.-M. (2011). *Le vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : P.U.F.
- Barbier, J.M. (2009). Voies pour la recherche en formation. *Éducation et didactique*, 120-129.
- Beillerot, J. (2005). Savoir. In Champy, P., Etévé, C (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. p. 898.
- Bergugnat, L. (2017). Penser le bien-être à l'école : un enjeu éthique ?. *Diversité*, n° 189, 73-78.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Boudon, R & Lazarsfeld, P. (1965). *Le vocabulaire des sciences sociales. Concepts et indices*. Paris : Mouton.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion : Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.
- du Bord, C.-H. (2016). *Le grand livre de la philosophie. Histoire des idées en occident*. Paris : Eyrolles.
- Bouvier, A. Toulemonde, B. (2013). Décentraliser l'éducation : une longue marche, inexorable, jusqu'où ? *Administration et éducation*. N° 140. Décembre 2013. Paris : Association Française des Acteurs de l'Éducation.
- Cattin, E & Jaffro, L. (2015). *Manuel d'Épictète*. Paris : GF.
- Colinet, S. & Avenel, S. (2017). Nature des savoirs en santé. Le cas de l'annonce d'un diagnostic de maladie rare. *Savoirs*, n° 45, 49-66.

- Colinet, S., & Grion, V. (2013). School quality, French and Italian pupils' perspectives. *British Journal of Social Sciences*, 1(8), 51-65. En ligne : http://www.academia.edu/8619262/SCHOOL_QUALITY_FRENCH_AND_ITALIAN_PUPILS_PERSPECTIVES
- Coslin, G. (2009). Les enseignants face aux élèves, *Dialogue*, n° 184, 33-45.
- Courtois, B. (2006). La transformation de l'expérience : sens, savoirs, identités. In Bézille, H. Courtois, B. (dir.) *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique Sociale, 89-101.
- Cristol D., Muller A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, n° 32, 11-59.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques, *Éducation et formations*, n° 88-89.
- Debarbieux, É. (2017). Le climat scolaire : un outil de combat ?, *Diversité*, n° 189, 79-85.
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Deleuze, G. (1981). *Spinoza philosophie pratique*. Paris : Minuit.
- Durpaire, F & Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*. Paris : P.U.F.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?, *Travail, Genre et Société*, 19, 139-141.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion, *Recherche et formation*, En ligne : <http://rechercheformation.revues.org/522>; DOI : 10.4000/rechercheformation.522
- Épicure (v. - 342 / - 270) (2007). *Lettre à Ménécée*. Paris : Hatier.
- Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., & Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique, *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 111, 341-365.
- Florin, A. (2017). Introduction. Les évaluations de leur qualité de vie par les enfants, *Enfance*, 2017(1), 5-11.
- Fotinos, G. (2011). Le climat scolaire, une approche pragmatique de la violence à l'école. De l'élève à l'établissement, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 53, 29-35.
- Freud, S. (1930). *Le malaise dans la civilisation*. Paris : Points, 2010.
- Grize, J.-B. (2011). Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 119-129.
- Haag, P., & Epstein, M. (2017). Le bien-être est à appréhender comme une problématique systémique et sociétale, *Diversité*, n° 189, 103-107.
- Kant, E. (1781). *Critique de la raison pure*. Paris : Flammarion (2006).
- Kennedy, C.H., Cushing, L.S., & Itkonen, T. (1997). General education participation improves the social contacts and friendship networks of students with severe disabilities, *Journal of Behavioral Education*, 7 (2), 167-189.
- Lagadec, A.M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences : ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs. *Recherche en soins infirmiers*, n° 97. 4-22.

- Latour, B. (2011). Sur la pratique des théoriciens. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, pp. 131-146.
- Leroy-Audouin, C., & Picquée, C. (2004). Ce que déclarent les élèves de l'école élémentaire et pourquoi, *Éducation et sociétés*, n° 13, 209-226.
- Macherey, P. (1995). *Introduction à l'éthique de Spinoza*. Paris : PUF.
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms : a critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 353-366.
- Mill, J.-S. (1988). *L'utilitarisme*. Paris : Flammarion.
- Murat, F., & Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Éducation & Formations*, n° 88-89.
- Parat, C. (1974). Essai sur le bonheur. *Revue française de psychanalyse*, 4, 561-608.
- Perrenoud, P. (2005). D'où viennent les savoirs mobilisés dans une analyse de pratiques ? Intervention au 3^e symposium des Groupes de Pairs. Société de Médecine Générale. Paris : 12 juin.
- Platon. *Le banquet*. (Présentation et traduction par L. Brisson). Paris : Flammarion.
- Quinn, G., & Degener, T. (2002). *Droits de l'Homme et invalidité : l'utilisation actuelle et l'usage potentiel des instruments des Nations Unies relatifs aux Droits de l'Homme dans la perspective de l'invalidité*. New York : Nations Unies.
- Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations*. Rapport commandé par le Cnesco. En ligne : <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Taddéi, F. & al., Centre de recherches interdisciplinaires (CRI), Un plan pour co-construire une société apprenante, Remis à la ministre du Travail, au ministre de l'Éducation nationale et à la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, le 4 avril 2018. En ligne : <https://cri-paris.org/wp-content/uploads/2018/04/Un-plan-pour-co-construire-une-societe-apprenante.pdf>
- Spinoza (1954). *L'Éthique*. Paris : Gallimard.
- Taddei, F., Becchetti-Bizot, C., & Houzel, G. Vers une société apprenante : rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie, Rapport remis le 5 avril 2017 à Najat Vallaud-Belkacem, ministre de l'éducation nationale. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid115649/vers-une-societe-apprenante-rapport-sur-la-recherche-et-developpement-de-l-education-tout-au-long-de-la-vie.html%20>
- Théorêt, M., Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* Paris : De Boeck.
- Van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF. Que sais-je ?
- Viau-Guay, A. (2014). L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'autorégulation chez les apprenants : analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement. *Activités*, 11-2.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, n° 135, 57-69.

Autres références

OMS. (2013). Mesure du bien-être et définition d'objectifs à cet égard : une initiative du Bureau régional de l'OMS pour l'Europe. Consulté à l'adresse <http://www.euro.who.int/fr/publications/abstracts/measurement-of-and-target-setting-for-well-being-an-initiative-by-the-who-regional-office-for-europe>

Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19-22 juin 1946 ; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. 1946 ; (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n° . 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948.

Statistiques de l'OCDE sur la santé 2017 - OCDE. (s. d.). Consulté 15 avril 2018, à l'adresse <http://www.oecd.org/fr/els/systemes-sante/base-donnees-sante.htm>

NOTES

1. Nous avons retenu la définition de Courtois (2006), qui considère que le savoir expérientiel est un « savoir local d'usage » et un « savoir insu », c'est-à-dire dépendant d'un contexte et difficile à formaliser, c'est un « savoir complexe multi-référentiel ».

RÉSUMÉS

Cet article fait état de la préparation et la conduite de la première « Journée des 'petits' bonheurs » à l'École, conduite en collaboration avec des élèves, des enseignants, des parents, des professionnels para-médicaux et de l'intervention sociale. L'article analyse les connaissances produites, notamment par l'identification des savoirs et des « savoirs-relations » (Durpaire & Mabilon-bonfils, 2014) mises au travail et leurs principales caractéristiques. La discussion porte sur la mise en perspective des connaissances produites concernant les types de savoirs mobilisés au cours de la journée, leur nature, leur portée dans le cadre de cette étude de cas.

This article describes the organisation and the conduct of the first « Small Pleasures at school » Day, in collaboration with pupils, teachers, parents, paramedical and social intervention professionals. The article analyses the knowledge expertise which was generated, namely by identifying the knowledge and the relationship-knowledge (Durpaire & Mabilon-bonfils, 2014) involved and their main characteristics. The discussion puts in perspective the generated knowledge expertise regarding the knowledge at work during the day, its nature, and its significance in the context of a case study.

INDEX

Mots-clés : école, bonheur, savoirs, savoirs-relations

Keywords : school, happiness, knowlegde, relationship-knowledge

AUTEURS

SÉVERINE COLINET

Laboratoire BONHEURS

MIKE GADRAS

Laboratoire BONHEURS