Document généré le 27 avr. 2024 20:39

Phronesis

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

From teacher well-being to the joy of teaching: Can we train teachers to happiness?

Alain Jaillet, Laurent Jeannin et Béatrice Mabilon-Bonfils

Volume 12, numéro 2-3, 2023

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1097133ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1097133ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce document

Jaillet, A., Jeannin, L. & Mabilon-Bonfils, B. (2023). Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ? *Phronesis*, *12*(2-3), 1–7. https://doi.org/10.7202/1097133ar

Tous droits réservés © Université de Sherbrooke, 2023

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

REVUE Phronesis

Volume 12, 2-3, 2023

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

Alain JAILLET*, Laurent JEANNIN* et Béatrice MABILON-BONFILS**

*Laboratoire *Bien-être Organisation Numérique Habitabilité Éducation Universalité Relations Savoirs* (BONHEURS-EA 7517)
CYU Cergy Paris Universités, France
Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) de l'académie de Versailles, site de Cergy Pontoise, France
**Laboratoire *Bien-être Organisation Numérique Habitabilité Éducation Universalité Relations Savoirs* (BONHEURS-EA 7517)
CYU Cergy Paris Universités, France

From teacher well-being to the joy of teaching: can we train teachers to happiness?

Introduction au numéro

L'une des conséquences récentes de la crise sanitaire majeure liée à la pandémie mondiale est l'intérêt porté au bien-être éducatif et, par contre coup, au bonheur d'enseigner. En raison du confinement scolaire, cette période a été en effet le théâtre de modifications sans précédent et d'effets sans doute encore sous-estimés : développement de l'école à la maison, essor de l'hybridation scolaire, augmentation possible de la fracture scolaire et numérique. Ces évolutions et transformations sont rarement débattues. Ces nouveaux contextes ont conduit les médias à mettre en lumière des situations de mal-être, souvent imposées aux élèves comme aux enseignants. Mais, face à ces constats, quelle peut être la pertinence et le sens d'invoquer, voire d'espérer le bien-être, l'épanouissement, voire le bonheur des professeurs ? L'OCDE (2018), dans une période récente, s'est intéressée aux possibles liaisons entre un enseignement plus efficace et un haut niveau de bien-être des enseignants. Le bonheur d'enseigner saurait-il être indépendant du bonheur d'apprendre des élèves ?

Si la situation sanitaire a focalisé l'attention sur ces interrogations, cela n'est pourtant pas nouveau. La profession d'enseignant est considérée comme une profession à haute teneur en stress (Chaplain, 2008 ; Kyriacou, 2001), voire, comme un métier impossible (Freud, 1939). Au Canada, l'enseignement se situe parmi les trois emplois considérés comme les plus stressants (Royer *et al.,* 2001). De nombreuses recherches indiquent que la pression subie sur le lieu de travail peut être source de stress et d'anxiété chez les enseignants et que l'épuisement au travail des enseignants serait en progression (Théorêt et Leroux, 2014). Si les enseignants oscillent, dans l'exercice quotidien de leurs pratiques professionnelles, entre plaisir et souffrance (Blanchard-Laville, 2001), l'accroissement du nombre d'enseignants en difficulté témoigne tout autant de leur souffrance au travail, notamment de leur souffrance identitaire (Lantheaume et Hélou, 2008) que d'un malaise croissant (Barrère, 2017) lié à la difficile gestion de l'incertitude dans un cadre vécu comme moins protecteur. Le contexte du travail enseignant est marqué par des « pénibilités spécifiques » (Bergugnat, 2014), l'accroissement de la charge de travail, le développement de problèmes disciplinaires, l'augmentation du sentiment de perte de sens et d'autorité, l'accroissement des conflits avec les élèves (Clunies-Ross *et al.,* 2008 ; Genoud *et al.*, 2009 ; Klassen, 2010 ; Split *et al.,* 2011).

À l'instar de propositions ouvrant à de nouvelles voies (Martin-Krumm et Tarquinio, 2021), l'objectif de ce numéro thématique est de renverser la problématique et de travailler dans la lignée de la psychologie positive sur « ce qui fonctionne ». Ce numéro de *Phronesis* se propose donc d'aider à penser le bien-être des enseignants et des élèves. Il vise aussi à dresser un état des lieux des recherches portant sur le bonheur d'enseigner en mobilisant une hypothèse forte. Il serait possible de former les professeurs au bonheur d'apprendre et d'enseigner. En filigrane, il s'agit de s'interroger sur ce qui fonde ce rapport au bonheur. C'est l'occasion d'explorer la notion de savoir-relation (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014) qu'il s'agisse de la relation aux savoirs ou du savoir de la relation.

Selon Hartmut Rosa (2018)**,** tout, dans la vie, dépend de la qualité de notre relation au monde, c'est-à-dire de la manière dont les sujets vivent leur expérience du monde et prennent position par rapport à lui. Autrement dit, quelle est la qualité de notre appropriation du monde ? Selon Rosa, la formation de la subjectivité humaine et de l'intersubjectivité sociale passe toujours par l'instauration de relations de résonance. Or, l'existence humaine est marquée par ce besoin existentiel de relations résonantes. Les modes d'expérience et d'appropriation du monde ne sont jamais déterminées de façon purement individuelles. Ils sont toujours médiatisés par des modèles socio-économiques et socio-culturels. Ce sont les axes de « résonance » entre le Moi et le monde qui définissent la qualité de cette relation et donc le bonheur. Hartmut Rosa s'emploie à cerner les sphères propices ou non à « *l'instauration d'axes de résonance intenses et durables et par là même à l'expérience d'une vie heureuse* » (p. 52). Il propose de distinguer « *trois dimensions de la relation de résonance : une dimension horizontale, qui a trait aux relations sociales - amitiés, relations intimes et relations politiques -, une dimension dite, faute de mieux, diagonale, qui est celle des relations au monde matériel et enfin une relation verticale qui concerne la relation au monde comme totalité* » (p. 66). La notion de savoir-relation se nourrit de ces capacités de résonance vécues dans l'École.

Ce concept de **savoir-relation** recouvre ces trois dimensions de la relation de résonance **: la relation des savoirs** constitutive des dimensions *verticale* et *diagonale* de la relation **et le savoir de la relation**, porteur de la dimension *horizontale* de la relation.

En premier lieu, le terme de « **savoir-relation** » désigne la relation des savoirs qui recouvre la dimension *verticale* de la relation, liée à la construction d'une relation entre le sujet et le monde « *où le professeur est là pour faire entendre la musique du monde* » (Rosa, 2018, p. 377). La relation des savoirs recouvre aussi la dimension *diagonale,* liée à la confrontation des sujets aux territoires matériels de l'apprentissage. Cette relation des savoirs a été structurée par une histoire, celle de la forme scolaire qui tirait sa fonction de la monopolisation du savoir légitime, ce qu'Ernest Gellner, s'exprimant en langage wébérien nommait « *le monopole de l'éducation légitime* » (Gellner, 1999). Ce monopole était devenu progressivement, selon lui, plus important et plus décisif que le monopole de la violence légitime. Dès lors, cette musique du monde auquel le professeur donne accès est médiatisée par la définition des savoirs scolaires légitimes.

Les savoirs scolaires eux-mêmes ne sont pas des réalités intemporelles. Ils sont le fruit d'une époque. Dans cette perspective, la définition même des *curricula* renvoie nécessairement à des rapports de pouvoirs. La sociologie du *curriculum* définit les modalités par lesquelles le savoir scolaire est sélectionné, défini et transmis. Les programmes scolaires ne sont pas une simple déclinaison du savoir savant. Ils sont la résultante d'enjeux de pouvoirs. Ils disposent d'une certaine autonomie vis-à-vis du champ scientifique (Chervel, 1998 ; Forquin 1997). Dès lors, cette relation aux savoirs constitue un enjeu pédagogique et didactique autant que politique.

Dans notre modèle républicain, le savoir a pour mission la diffusion d'une culture homogène. Celle-ci est assurée par un système scolaire dont la fonction normative est placée sous le contrôle de l'État. Il est aujourd'hui confronté à la montée de cultures allogènes. Certes, ce n'est pas nouveau au sens où l'école de la République s'est construite comme lieu cardinal de construction de la citoyenneté par un projet fondateur de neutralisation des lieux et des milieux, construisant ainsi « un savoir pour une Nation » (Mabilon-Bonfils, 1998). Mais la concurrence des autres lieux de socialisation dont certains sont radicalement allogènes au système scolaire et l'accroissement des poly-déterminations individuelles effritent le processus d'intégration autour de valeurs centrales incontestées ou dominantes. Les relais de socialisation sont de plus en plus prégnants. Le lieu polarise diversement les différents milieux qui, à leur tour, rétroagissent sur le lieu scolaire. Cette démultiplication est notamment liée à différents facteurs : éclatement des lieux de socialisation à l'école, allongement de la scolarité moyenne, massification de l'enseignement (qui n'est qu'une « démographisation » et non une démocratisation qualitative de l'enseignement secondaire). Les valeurs centrales de cohésion, certes hégémoniques qui construisaient autrefois le contrat-citoyen, fondé sur une culture intériorisée (réserver le savoir à une élite et en priver la majorité) sont aujourd'hui invalidées dans et par une École désenchantée. C'est pourquoi la relation des ou aux savoirs se trouve être au cœur même de la question du bonheur collectif.

Or, il y a aujourd'hui concurrence au sein même des instances de socialisation. Celles-ci sont des lieux et des milieux alternatifs et complémentaires. La concurrence multiplie les modes d'insertion scolaire, ce qui notamment questionne les fondements de l'autorité éducative. L'article de **Christian Budex** sur la formation des enseignants à la conduite de discussion à visée philosophique questionne justement un nouveau paradigme d'autorité éducative à partir duquel cette relation des savoirs dans sa dimension *verticale* de la résonance est discutée. Ces axes verticaux offrent aux sujets l'expérience d'un lien intrinsèque avec une puissance embrassant leurs existences dans leurs totalités comme la religion, la nature, l'art ou encore l'histoire. La formation des enseignants à la conduite de discussion à visée philosophique interroge ce nouveau paradigme d'autorité éducative et d'éthique relationnelle en lien avec le processus même de conduite de discussion.

La relation au savoir est impactée dans et par un environnement matériel dans lequel elle prend forme. La notion même de savoirs s'est démultipliée avec l'essor des outils technologiques : encyclopédies collectives, réseaux de connaissances, diffusion informationnelle instantanée, déclinaisons des savoirs en différentes formes : savoirs pratiques, savoirs d'action, savoirs scientifiques. Nous constatons la circulation accrue des savoirs. À l'instar de la bibliothèque mondiale électronique des savoirs, nous considérons que se développent aujourd'hui des *corpus* de savoirs infinis et multi-reliés. Le savoir n'est donc définitivement plus clos. Dès lors, concevoir le savoir dans les limites de disciplines séparées et hyperspécialisées ne fait plus sens (Morin, 1999). La relation des savoirs s'en trouve impactée. L'École vit en effet un tournant numérique lié à l'explosion des technologies numériques. Le bâtiment physique n'est plus le lieu unique dédié à la transmission des connaissances. L'ouverture des savoirs (*opening information*) est donc porteuse de nouveaux défis. La relation, dans sa contemporanéité, est marquée aujourd'hui par sa dé-temporalisation (elle est immédiate) et sa dé-spécialisation (elle s'affranchit de la distance).

L'accès *via* ces technologies à des sources d'information différentes entraîne un déclin du monopole des établissements scolaires. Nous passons d'un savoir institué à un savoir-relation.

Lorsque le numérique s'est trouvé fortement mobilisé pendant la crise sanitaire, la relation au bien-être et la relation au stress face à l'usage du numérique par les enseignants français du primaire a été étudiée. Dans cette perspective, l'article d**'Alain Jaillet** et de **Laurent Jeannin** traite de la relation *diagonale* en étudiant la question de la contribution de l'environnement matériel au bien-être des élèves et de l'enseignant. Si la relation des ou aux savoirs est au cœur même de la question du bonheur collectif, le pouvoir d'agir des sujets est mâtiné de la capacité de « résonance » de la relation au monde, autrement dit d'une nouvelle manière de penser la relation (Rosa, 2018). Cette résonance se caractérise par deux mouvements complémentaires : d'une part, une ouverture au monde, c'est-à-dire une capacité à inviter le monde et une propension à se voir affecté par lui ; d'autre part, le pouvoir du sujet d'agir dans le monde et de reconnaître cette activité en lui. À l'opposé d'une relation résonnante au monde, liée à des moments intenses de bonheurs subjectifs nourris de formes d'expériences de résonance, Rosa décrit en contrepoint la relation d'aliénation. Celle-ci est comprise comme une relation muette au monde. Ce monde se trouve réduit à ses qualités instrumentales. Il s'agit alors d'une relation passive à un monde ne pouvant être que subi. Afin que la relation au monde ne soit pas muette, un **savoir de la relation** peut alors être mobilisé en particulier dans la formation à l'enseignement.

En second lieu, le savoir-relation revêt une dimension active, lorsque la relation des savoirs induit **un savoir de la relation**. Le savoir-relation, en tant que (R)elation des savoirs, pensé comme un « savoir relier au monde », s'impose objectivement. Le savoir-relation, en tant que conscience de la (R)elation, pensé comme un savoir de la (R)elation, s'apprend et se travaille pour faire une construction à partir des expériences éducatives. C'est dans ce glissement entre relation des savoirs et savoir de la relation que l'enseignant retrouve sa légitimité et le sens de sa vocation : transformer *la relation des savoirs* en *savoir de la relation*.

Ce savoir de la relation repose sur une hypothèse développée et mis en perspective par les articles de ce numéro. La qualité de la relation dans les organismes de formation et d'éducation, par-delà même les déclinaisons sémantiques et conceptuelles (qualité de vie au travail/à l'école, bien-être au travail/à l'école, stress au travail, risques psycho-sociaux, climat scolaire, bonheurs…) et la multiplication d'échelles de mesure du bien-être est le fruit d'apprentissages. Cela rejoint l'hypothèse générale du laboratoire BONHEURS[1]. En effet, le bonheur est une notion prenant en compte l'ensemble des dimensions du sujet dans son épanouissement actuel et potentiel. La notion de bonheur ouvre sur des perspectives philosophiques d'émancipation, sur des propositions d'un pouvoir d'agir des sujets au sein même des organisations, des institutions et des sociétés et ceci aux fins de son humanisation. Le bonheur est un apprentissage et la (R)elation y est première.

Cette hypothèse renverse celle défendant l'opposition entre plaisir et apprentissage, entre savoirs académiques et pédagogie, entre esprit et corps, entre raison et émotion. Ces oppositions sont liées à l'histoire de la forme scolaire. La forme scolaire (Vincent, 1994) demeure la concrétisation de cette grammaire structurante (Castoriadis, 1975). Elle a pour finalité la « socialisation méthodique de la jeune génération » comme l'indique Durkheim au travers de l'apprentissage d'une discipline, de règles et de contraintes (Foucault, 1975). Cela perpétue un ordre social édifié sur le modèle de l'Église (Dubet, 2002) valorisant la sanctuarisation du savoir, l'ascèse, la séparation, la répression du « naturel ». Ce modèle scolaire repose sur la promotion d'un individu rationnel et sur la transmission de savoirs scolaires. Il nie la présence et le rôle des affects dans le lieu scolaire. La question des affects et des émotions a été longtemps négligée à l'école et ce, principalement dans l'école publique française, centrée sur cette forme scolaire privilégiant la construction d'un individu rationnel et instituant des apprentissages de savoirs académiques. Cette question est particulièrement prégnante dans le système éducatif français en raison d'une histoire marquée par un modèle républicain ancré sur la transmission verticale de valeurs et de savoirs savants (Mabilon-Bonfils, 1998). Cette grammaire symbolique laisse aux pédagogies alternatives et/ou nouvelles le soin de penser le bonheur d'apprendre et l'épanouissement par le savoir.

---

[1] BONHEURS : Laboratoire *Bien-être, Organisation, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relations, Savoirs* (Cergy-Paris Universités, France).

Dans cette perspective, le texte **d'Yves Reuter** interroge de son propre point de vue les relations entre des pédagogies différentes et le bonheur d'enseigner. Il met ainsi à jour les effets bénéfiques des pédagogies alternatives sur les élèves, sur les professionnels et les parents d'élèves. **Bénédicte Gendron** montre que la montée du mal-être à l'école interroge ce modèle éducatif traditionnel fondé sur le déni de l'émotion. L'auteure analyse les approches pédagogiques et la formation à l'enseignement, travaillant par là même cette dimension *horizontale* du savoir de la relation. Elle propose de repenser l'École et la formation des maîtres afin d'instituer et de permettre cette *bien-vivance* à l'école et au travail (scolaire et professionnel). Elle questionne les compétences socio-émotionnelles des personnels éducatifs. Elle met l'accent sur l'importance des interrelations entre enseignants, élèves et savoirs. Elle défend l'idée d'un savoir-relation pensé du point de vue des compétences qu'il présuppose ou qu'il nécessite.

Il importe donc de se demander si le savoir-relation, pensé comme un savoir de la (R)elation et comme conscience de la (R)elation, peut s'apprendre et se travailler. Peut-on former les enseignants et instituer au sein même de cette formation une propédeutique du bonheur d'enseigner et d'apprendre ? Dans une perspective heuristique, il s'agirait de mesurer les effets de cette formation. La formation des enseignants au bonheur demeure sans aucun doute une gageure. Mais cette proposition iconoclaste constitue de toute évidence un enjeu majeur au moment même où l'on peine à recruter des enseignants et dans un contexte de démissions croissantes et d'un constat assourdissant des premières désillusions nourries de l'écart entre un imaginaire suranné de la profession enseignante et les réalités contraintes et subies de la classe.

Dans ce contexte d'une école française en crise, **Jean-François Marcel** nous invite à penser le *bonheur du métier* de l'enseignant du primaire. Il défend une idée-force : l'exercice professionnel ne peut « tenir » que s'il existe entre l'enseignant et son métier un lien allant bien au-delà des contingences et des finalités du travail quotidien. Pour les enseignants du primaire, la quête du *bonheur du métier* semble résister au temps et aux évolutions contextuelles et organisationnelles. Parmi les éléments constitutifs du *bonheur du métier*, Jean-François Marcel souligne la dimension relationnelle du métier. Il met en évidence l'importance de la relation pédagogique et le rôle essentiel de la communauté éducative, deux éléments contributifs de ce savoir de la relation.

Le savoir de la relation met donc en jeu les compétences socio-émotionnelles constitutives de la dimension *horizontale* de la résonance à acquérir dans et par la formation à l'enseignement. **Laura Damon-Tao, Maël Virat, Hélène Hagège** et **Rebecca Shankland** proposent une analyse des écrits portant sur l'efficacité des formations dédiées au développement des compétences émotionnelles des enseignants et leurs effets constatés sur la relation enseignant-élèves. **Nicolas Bressoud** pose la question suivante : le bonheur d'enseigner est-il enseignable ? Pour cela, il analyse une formation d'enseignants à la psychologie positive dont l'objectif est de favoriser l'émergence de compétences socio-émotionnelles propices au développement d'un bonheur d'enseigner, d'un bonheur d'être ensemble et d'un bonheur de vivre un projet scolaire partagé. À travers le modèle PERMA développé au sein du champ de la psychologie positive porté par Seligman et transposé par Bressoud visant à concevoir une formation d'enseignants au bonheur, l'auteur met en lumière le rôle fondamental de la relation entre l'enseignant et l'élève. Cette relation permet d'ancrer et de cultiver le bonheur d'être ensemble, le bonheur de vivre un projet scolaire partagé et de progresser ensemble vers un but commun. **Nancy Goyette,** mobilisant elle-aussi le modèle PERMA, étudie la possibilité d'améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices en convoquant une psycho-pédagogie du bien-être et en favorisant le développement d'une identité professionnelle positive.

Si l'école est un espace de résonance, c'est parce que notamment s'y déploie une dimension horizontale de la relation au monde au sein de processus denses d'interactions sociales entre enseignants et élèves. Cela suppose la mise en mouvement d'un savoir de la relation susceptible de constituer le cœur d'une formation d'enseignants. Rappelons que la qualité de la relation entre professeur et élèves constitue l'un des facteurs principaux d'un apprentissage et d'une formation réussie (Hattie, 2008). **Pascale Haag** et **Marlène Martin** étudient les déterminants du bonheur d'enseigner. Elle analyse notamment la qualité relationnelle au cœur même du savoir de la relation. **Patricia Chirot, Carole Raffin** et **Said Ghedir** posent la question de l'évolution des représentations du métier d'enseignant. L'analyse de ces représentations (avant et après expériences) est éclairante pour penser une relation de confiance entre élèves et enseignants.

La question de la relation questionne tout autant la relation des professionnels entre eux que les relations que ces mêmes professionnels ont avec les élèves et/ou avec les familles. Dans cette perspective, former au savoir de la relation renvoie à une forme de bien-traitance pédagogique.

L'article de **Marie-Pierre Bidal-Loton** propose au lecteur le construit de *bien-traitance pédagogique*. La bien-traitance pédagogique est un ajustement (par les enseignants) de l'accompagnement des élèves à leurs besoins psycho-affectifs. La bien-traitance pédagogique serait ainsi un mode d'accès au bien-être partagé des professeurs et des élèves. Elle serait aussi l'occasion de partager des connaissances cliniques complémentaires entre enseignants, professionnels du soin et les familles. Le texte de **Fabienne Serina-Karsky** expose et étudie une innovation pédagogique visant le bien-être des enfants et des enseignants. Il cherche à mettre en évidence les conditions de réussite de cette innovation et la finalité d'une éducation inclusive. Cette dimension *horizontale* de la résonance mobilise les membres de la communauté éducative : élèves et leurs familles, enseignants et encadrants, intervenants extérieurs.

Gaëlle Espinosa, Nadia Rousseau et **Lise-Anne St-Vincent** étudient, dans le cadre d'une recherche menée au Québec en contexte pandémique, l'importance de la relation enseignant-élèves dans l'expérience scolaire de l'élève et dans la pratique professionnelle de l'enseignant. La qualité de l'expérience scolaire se trouve particulièrement affectée, positivement ou négativement, par la relation enseignant-élève. Les résultats de cette recherche soulignent combien un bien-être partagé en classe (et à l'école), entre enseignant-élèves, rejaillit tantôt sur la qualité et sur l'efficacité de l'enseignement tantôt sur la qualité et sur la portée de l'engagement des élèves. **Séverine Berquin** et **Audrey Murillo** se demandent en quoi les pratiques des enseignants participent du bien-être des lycéens en classe. Pour les deux auteures, les pratiques des enseignants favorisent le bien-être des élèves. Cela porte tout particulièrement sur les dimensions suivantes : la participation des élèves, l'explicitation du cours et le développement d'une relation positive avec les élèves. **Marie-Andrée Pelletier** et **Nancy Goyette** interrogent les habiletés relationnelles des enseignant.es québécois.es du pré-scolaire et les besoins de formation continue des professeurs en matière de compétences socio-émotionnelles, considérant celles-ci comme constitutives du savoir de la relation.

Laurent Jeannin, Cindy Vicente et **Merav Sellam**, dans leur analyse empirique des mémoires des étudiants-futurs professeurs des écoles mettent en relief les spécificités d'appropriation de la question du bien-être par l'analyse des points de blocages et des zones aveugles des conceptions et des pratiques, points de blocage et zones aveugles liés aux inquiétudes face à cette injonction au bien-être à apprendre et au faire apprendre. **Séverine Colinet, François Durpaire, Marie-Elise Hunyadi et Béatrice Mabilon-Bonfils** proposent d'inscrire la notion de bonheur comme une idée neuve dans la formation des acteurs de l'éducation. Les auteures et auteurs invitent à analyser un dispositif expérimental de formation des enseignants au bonheur centré sur le savoir-relation dans ses différentes dimensions : le savoir de la relation et la relation au savoir.

« L'école peut (…) devenir pour les enseignants et les élèves un espace de résonance, ou se transformer au contraire en une zone d'aliénation sans équivalent » (Rosa, 2018, p. 375). En tant qu'espace de résonance, l'École peut sans doute contribuer au développement d'une disposition anthropologique de l'être humain à la résonance en visant non tant à une formation au monde ou à une formation de soi, mais à une formation à la relation au monde. La formation des enseignants au savoir-relation, comme formation au bonheur d'enseigner dans la triple dimension *diagonale, verticale et horizontale* de la résonance, participerait alors de la mise en vibration synchronique d'axes de résonance et de développement des capacités de résonance subjectives et collectives.

Bibliographie

Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisirs et souffrance. Presses universitaires de France.

Barrère, A. (2017). Au cœur des malaises enseignants. Armand Colin.

Bergugnat L., (2014). Enseignants. Dans P. Zawieja et F. Guarnieri (Dir.), *Dictionnaire des risques psychosociaux*, (p. 254-257). Seuil.

Castoriadis, C., (1975). L'institution imaginaire de la société. Seuil.

Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, *28*(2), 195-209.

Chervel, A. (1998). L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation, 38,* 59-119

Clunies-Ross, P., Little, E., Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710.

Dubet F., (2002). Le Déclin de l'institution. Le Seuil.

Durpaire, F., Mabilon-Bonfils, B. (2014). La fin de l'école. Presses universitaires de France.

Forquin, J.-C. (1997). Les sociologues de l'éducation américain et britanniques. De Boeck.

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

Gellner, E. (1999). Nations et nationalisme. Payot.

Genoud, P. A., Brodard, F., Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, *59*(1), 37-45.

Hattie, J., (2008). *Visible learning.* Routeledge.

Klassen, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective beliefs. *The Journal of Educational Research*, *103*(5), 342-350.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, *53*(1), 27-35

Lantheaume, F., Hélou, C. (2008). La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Presses universitaires de France.

Mabilon-Bonfils, B., (1998). Sociologie politique de l'école. Presses universitaires de France.

Martin-Krumm, C., Tarquinio, C. (2021). (Dir.). Grand manuel de psychologie positive. Dunod.

Morin, E., (1999). Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. UNESCO éditions.

Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F., Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique, 119,* 5-8.

Rosa, H. (2018). Résonance. Une sociologie de la relation au monde. La Découverte.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, *23*(1), 457-477.

Théorêt, M., Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? De Boeck.

Vincent G. (1994). (Dir.). L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Presses universitaires de Lyon.