

Le bonheur, une idée neuve dans la formation des acteurs de l'éducation : le savoir-relation au service d'une « formation transformationnelle »

Happiness, a new idea in the training of educational actors in education: Knowledge-relationship at the service of a "transformational training"

Séverine Colinet, François Durpaire, Marie-Élise Hunyadi and Béatrice Mabilon-Bonfils

Volume 12, Number 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/1097150ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097150ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Colinet, S., Durpaire, F., Hunyadi, M.-É. & Mabilon-Bonfils, B. (2023). Le bonheur, une idée neuve dans la formation des acteurs de l'éducation : le savoir-relation au service d'une « formation transformationnelle ». *Phronesis*, 12(2-3), 283–302. <https://doi.org/10.7202/1097150ar>

Article abstract

The objective of the article is to understand how a happiness engineering device centered on knowledge-relationship allows for « transformational training ». The methodology is based on a survey of semi-structured interviews and on a thematic content analysis of the dissertations. It was conducted with CPE trainees and teacher trainees in the Prevention-Health-Environment course. The results analyze the types of knowledge-relations in the realization of the experimental device by the trainees and the formative dimensions associated with learning in such an engineering.

Le bonheur, une idée neuve dans la formation des acteurs de l'éducation : le savoir-relation au service d'une « formation transformationnelle »

Séverine COLINET*, François DURPAIRE**, Marie-Élise HUNYADI***
et Béatrice MABILON-BONFILS**

*Laboratoire Éducatifs et Pratiques de Santé (LEPS-UR 3412), CYU Cergy Paris Universités, France

**Laboratoire Bien-être Organisation Numérique Habitabilité Éducation Universalité Relations Savoirs (BONHEURS-EA 7517), CYU Cergy Paris Universités, France

***Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les questions vives en formation et en éducation (LIRFE), Université catholique de l'Ouest (UCO), Angers, France

Mots-clés : savoirs-relations ; ingénierie du bonheur ; formation transformationnelle

Résumé : L'objectif de l'article consiste à comprendre en quoi un dispositif d'ingénierie du bonheur centré sur le savoir-relation permet une « formation transformationnelle ». La méthodologie repose sur une enquête par entretiens semi-directifs et sur une analyse de contenu thématique des mémoires. Elle a été menée auprès de stagiaires CPE et de stagiaires professeurs. Les résultats analysent les types de savoirs-relations dans la réalisation du dispositif expérimental par les stagiaires et les dimensions formatives associées aux apprentissages dans une telle ingénierie.

Happiness, a new idea in the training of educational actors in education: knowledge-relationship at the service of a "transformational training »

Keywords: knowledge-relationships; happiness engineering; transformational training

Abstract: the objective of the article is to understand how a happiness engineering device centered on knowledge-relationship allows for « transformational training ». The methodology is based on a survey of semi-structured interviews and on a thematic content analysis of the dissertations. It was conducted with CPE trainees and teacher trainees in the Prevention-Health-Environment course. The results analyze the types of knowledge-relations in the realization of the experimental device by the trainees and the formative dimensions associated with learning in such an engineering.

Introduction

Dans la plupart des définitions qu'en donne la philosophie, le bonheur n'est pas un bien personnel. Il se présente comme un principe applicable au plus grand nombre possible d'individus. C'est un bien à construire ensemble. Il est d'ordre social et relationnel. En cela, la construction de l'École publique, au cours de la seconde partie du XIX^e siècle, a participé de la recherche d'un bonheur commun. Mais paradoxalement, en France, l'institution éducative n'évoque cette notion que tardivement, et de manière négative, en invitant les personnels de l'éducation à prendre en compte dans leurs pratiques professionnelles le « climat scolaire » et en les incitant à mobiliser des moyens permettant de lutter contre le « mal-être scolaire », le harcèlement et la violence scolaire. Dans l'École de la République, égalitaire et méritocratique, l'effort et le labeur constituent des conditions plus ou moins explicites de la réussite scolaire et de l'ascension sociale. *A contrario*, les notions de plaisir et de bien-être des enfants sont défendues par les pédagogies alternatives et par les travaux de pédagogues ou de psychologues comme Montessori, Freinet ou encore Decroly (Serina-Karsky, 2021). Pour ces auteurs, il est nécessaire de « faire confiance à l'enfant » et de « répondre aux besoins de découverte et d'apprentissage de chaque enfant, dans le respect du rythme de croissance de chacun » (Montessori, 1870-1952¹ ; Moretti, 2021 ; Wagnon, 2019). Ce n'est que très récemment que l'institution éducative a introduit dans les textes officiels les notions de « bien-être » et de « qualité de vie » des élèves et des personnels de l'Éducation nationale. En 2015, l'arrêté définissant les programmes de l'école maternelle (ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche [MENESR], 2015) aborde la notion de bien-être. Le texte considère que « l'école maternelle est une école bienveillante ». Néanmoins, le terme renvoie encore et toujours à une dimension négative, héritée de politiques éducatives publiques qui ne prenaient que marginalement en compte les émotions positives des enfants. Le site du ministère de l'Éducation nationale évoque sous le terme de « bien-être » des « enjeux de santé » et de « lutte contre le harcèlement et les discriminations ».² La notion de bien-être renvoie à un certain degré de satisfaction individuel des élèves et/ou des personnels et ceci dans différents aspects de la vie scolaire (Murat et Simonis-Sueur, 2015 ; Reynaud, 2017). Cette dimension subjective des réalités scolaires fait désormais partie des indicateurs retenus dans l'évaluation des systèmes éducatifs (Duru-Bellat, 2008). L'enquête PISA³ 2019 a confirmé cela (OCDE⁴, 2019). Deux principaux enjeux constitutifs des évolutions des systèmes d'éducation ont été à l'origine de notre recherche.

Un premier enjeu consiste à prendre en compte, d'une part, les ressources positives qu'une institution scolaire peut mobiliser et, d'autre part, les principes d'action à mettre en œuvre par les acteurs eux-mêmes, dans le cadre d'un projet à conduire. Cet enjeu se traduit par une recherche de solutions grâce au déploiement d'une ingénierie spécifique (une ingénierie du bonheur) conduisant à concevoir et mettre en œuvre des projets mobilisant la notion de bien-être. En effet, les notions de bien-être et de bonheur dont les contours demeurent flous s'interpénètrent et semblent complémentaires. Ici, l'usage de la notion de bonheur est rattaché à l'ingénierie mise en place et caractérisée par la mobilisation de savoir-relation. Nous utiliserons donc le construit d'ingénierie du bonheur.

Un second enjeu repose sur l'application de l'une des propositions formulées par Taddéi *et al.* (2018) dans son plan énonçant des propositions de co-construction d'une société apprenante. La proposition consiste à « former des passeurs liants terrain-recherche ». De façon concrète, dans notre recherche, dans une perspective de co-construction du social, cette proposition a pris la forme de la constitution d'une communauté éducative élargie, à l'occasion de l'élaboration d'un mémoire par des enseignants et par des conseillers principaux d'éducation (CPE). En effet, cette recherche a été initiée dans un contexte de réforme éducative. Le dernier arrêté du 24 juillet 2020 fixe le cadre national des formations dispensées au sein des Masters « *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* » (MEEF). Cette réforme consiste à renforcer le processus de professionnalisation et d'universitarisation de la formation des enseignants et des CPE.

¹ Maria Montessori (1870-1952), italienne, a été médecin avant d'être pédagogue. Elle a créé une méthode reposant sur l'éducation sensorielle et kinesthésique de l'enfant.

² <https://www.education.gouv.fr/bien-etre-des-eleves-12323>, consulté le lundi 20 septembre 2021.

³ PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

⁴ OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques.

Le mémoire constitue ainsi un outil incontournable de professionnalisation et est situé au cœur du parcours de formation. Aussi, pour mieux saisir la dynamique transformationnelle en œuvre dans la construction et la rédaction des mémoires étudiant la mise en place d'un dispositif d'ingénierie du bonheur, la problématique de recherche, à l'origine de cet article, pose la question suivante : en quoi un dispositif d'ingénierie du bonheur centrée sur la notion de savoir-relation permet-il une « formation transformationnelle » des étudiants-stagiaires ? La première partie de l'article est consacrée à définir les concepts fondateurs de notre recherche et à présenter le dispositif d'ingénierie du bonheur.

Après avoir exposé la méthodologie retenue, il s'agira dans une seconde partie de décrire et de comprendre les processus de transformation des pratiques éducatives des enseignants et des CPE débutants à partir d'une double analyse de contenu : celle des mémoires d'étudiants et celle des entretiens réalisés auprès de ce public. Ces résultats seront discutés en fin d'article.

Une ingénierie du bonheur centré sur le savoir-relation

Une ingénierie du bonheur est une procédure de co-construction/co-conception, par des chercheurs et par des professionnels, de dispositifs mobilisant des savoirs de nature différente (savoirs de recherche, savoirs d'expertise, savoirs d'action, savoir professionnels) visant à améliorer une ou plusieurs dimensions du bien-être des élèves, des professeurs, des professionnels de l'éducation, comme des CPE par exemple ou des parents d'élèves. Pour le chercheur, l'ingénierie produit des savoirs de recherche, pour le professionnel de l'enseignement des savoirs d'action, et pour les élèves, les professionnels de l'éducation ou les parents une amélioration possible du bien-être scolaire.

Savoir-relation

Selon Durpaire et Mabilon-Bonfils (2014), le « savoir-relation », désigne en premier lieu la relation des savoirs : « c'est l'idée d'une circulation accrue des savoirs (...) » (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 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 des 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). Le savoir s'apprend et se construit dans la relation. Le savoir n'est pas ici l'enjeu d'une « accumulation » de savoirs qui inscrit, 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.

Un dispositif de recherche-action à visée formative

Notre « recherche-action » est un travail mené en collaboration entre, d'une part, un collectif (des fonctionnaires-stagiaires et des élèves) et, d'autre part, plusieurs chercheurs-formateurs. Aussi, selon Lefrançois (1997), la recherche-action collaborative est une « stratégie planifiée d'investigation scientifique et d'intervention structurée autour du modèle de la concertation interdisciplinaire et intersectorielle, ainsi qu'une stratégie d'intégration des connaissances théoriques et pratiques dont le but est d'accroître le niveau de compétence des partenaires et [le niveau] de compréhension d'une problématique multiple et complexe en vue d'y apporter des solutions novatrices, efficaces et efficientes ». Pour Bourassa (2015), c'est un type de recherche ayant pour ambition de regrouper des personnes ayant des intérêts communs et souhaitant analyser attentivement et rigoureusement une problématique qui les interpelle significativement. Leurs efforts conjugués visent à répondre à des questions importantes pour eux et à changer certains aspects de leurs pratiques, de leurs organisations ou des sociétés dans lesquelles ils évoluent. La recherche-action est aussi au service du développement de connaissances nouvelles. Elle se déroule selon un processus dynamique et spiralaire où se succèdent des épisodes réservés à la réflexion et d'autres à l'action (Bray, 2015 ; Greenwood et Levin, 2007 ; Reason et Bradbury, 2008).

Dans le cas de notre recherche-action, nous avons décidé de nous adosser à deux formations : 1. La formation des CPE stagiaires de l'académie de Versailles (MEEF3), formation assurée par l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) de Versailles ; 2. La formation en distanciel des fonctionnaires stagiaires, professeurs de lycée professionnel dans l'option *Prévention-Santé-Environnement* (PSE).

Le but du dispositif d'ingénierie du bonheur est que chaque étudiant et/ou fonctionnaire stagiaire parviennent à imaginer, réaliser, évaluer un projet éducatif portant sur la thématique du « bien-être », pensée de manière large. Ce dispositif a été conçu pour l'ensemble des groupes en formation CPE sur le site de Gennevilliers de Cergy-Paris Université : Master 1, Master 2, fonctionnaires stagiaires CPE et pour les enseignants PSE en formation.

Formation intégrée et « professionnalité solidaire »

L'une de nos intentions premières fut d'envisager de mettre en place une « formation intégrée » ou *work integrated learning*, construit utilisé au Canada. Il s'agit de dispositifs formatifs associant intentionnellement la formation réalisée au sein d'une institution académique et une application pratique de cette formation dans le milieu professionnel (Pennaforte, 2016). Une formation intégrée s'inscrit à l'inverse des critiques recueillies depuis longtemps lors des Conseils de perfectionnement (CPEP). Ces conseils sont l'instance de suivi et de régulation de la formation. Dans ces conseils, la parole des étudiants et des fonctionnaires-stagiaires sur leur propre formation est entendue et prise en compte. Très souvent, les étudiants critiquent l'opposition des lieux et des temps de formation. Ils perçoivent une opposition entre contenus théoriques (supposément transmis à l'INSPÉ) et enseignements pratiques (que seul permettrait la fréquentation du « terrain » de l'établissement scolaire).

Désormais, le cœur de l'évaluation des formations est un projet conçu et élaboré au sein des différents enseignements dispensés à l'INSPÉ, notamment dans l'Unité d'enseignement (UE) « *Contribuer au bien-être de tous* » et dans l'élément constitutif (EC) « *Concevoir, conduire et analyser un projet en utilisant les méthodologies des sciences sociales* » mis en place dans le cadre du stage en alternance dans l'établissement scolaire. De même, une cohérence temporelle entre les différents contenus de formation est pensée tout au long des quatre semestres de formation. Au semestre 1 de Master 1, l'étudiant est sensibilisé à la pédagogie de projet. Au semestre 2, il commence à définir les contours de son projet. Le semestre 3 est consacré aux modalités de sa mise en place, appuyé par une formation sur le travail en équipes et sur la manière de susciter du travail coopératif avec les élèves. Le semestre 4 est celui de la réalisation, de la restitution et de l'échange autour du projet et de son évaluation. L'articulation et la cohérence entre recherche et pratique réflexive sont donc pensées, en incitant les étudiants et fonctionnaires stagiaires à consacrer leur mémoire de Master 2 ou leur Travail Scientifique de Nature Réflexive (TSNR) à l'évaluation de leur projet.

Selon nous, un dispositif d'ingénierie du bonheur permet de construire une « professionnalité solidaire ». Ayant constaté certaines incompréhensions et préjugés que des enseignants peuvent avoir sur la profession de CPE, nous avons considéré que le fait de construire un projet, ensemble et en commun, dans le cadre de leur formation constituait l'un des moyens (pour les enseignants) de s'acculturer aux nouvelles missions de CPE, dont le métier est encore trop largement perçu à travers le prisme du surveillant général. Pour le dire autrement, le CPE est encore perçu comme « celui ou celle qui s'occupe des absences de nos élèves » et « qui gère le suivi des exclusions de cours » *etc* (Focquenoy-Simonnet, 2020). L'accompagnement des élèves, le fait d'impulser la politique éducative de l'établissement, la question de l'orientation et du projet de l'élève, sont des tâches très peu citées lorsque l'on interroge les enseignants en formation sur le rôle du CPE (Rouillard et Chauvigné, 2020). Plutôt que de s'en tenir à des séminaires en commun (enseignants-CPE) pour échanger sur les missions des uns et des autres, nous avons décidé de les « faire travailler ensemble » dans la logique du « *learning by doing* » (Dewey, 1931). Nous avons fait l'hypothèse que cela pourrait favoriser *in fine* la construction des solidarités entre de futurs professionnels. Ce creuset commun de formation est également pensé par et pour les différents groupes de formation CPE. Jusqu'alors, les conseillers principaux d'éducation en formation semblaient parfois repliés sur leur propre logique : préparation du concours pour les uns, titularisation pour les autres, *etc*. En invitant les différents formés à conduire ensemble un projet, le qualificatif de « commun » constitutif de la formation prend alors toute sa valeur.

Un dispositif d'ingénierie du bonheur structuré en étapes

La semaine du bonheur

La mise en œuvre des différentes étapes du dispositif d'ingénierie du bonheur s'est déployée lors de la semaine du bonheur à l'école et de la journée du bonheur (mars 2021). Le projet était de faire de cette semaine un temps pour « penser et mettre en œuvre l'École de nos rêves ».

A minima, pour les CPE et les enseignants en formation, la semaine du 20 mars 2021 était dédiée à la réalisation du projet. Cette semaine du bonheur était également proposée à l'ensemble des établissements labélisés « écoles du bonheur » pour l'ensemble des académies françaises, de métropole et d'outre-mer (les académies de Guadeloupe et de la Réunion étant particulièrement actives). Les projets ont été pensés autour de cinq axes :

- **Axe 1-L'accompagnement des élèves** : une heure de vie de classe consacrée à l'acquisition de la confiance en soi ; mise en place d'une activité de *mentoring* pour construire avec l'élève son parcours de réussite ; intégration du yoga ou de techniques de sophrologie pour apprendre à gérer son stress *etc.*
- **Axe 2-L'organisation de la vie scolaire (dans l'acception la plus large du terme)** : il s'agit de réfléchir à la problématique des instances de l'établissement, pour que celles-ci ne soient pas des structures inertes mais bien des lieux de démocratie et de débats. Autrement dit, il s'agit de repenser la manière dont se vit collectivement l'établissement scolaire.
- **Axe 3-Le bonheur dans la classe** : le plaisir de lire, les jeux mathématiques, la place du sport, l'éveil scientifique, autant de thématiques et de projets faisant l'objet d'un travail collectif très soutenu au sein de chaque équipe disciplinaire mais également entre le CPE et les enseignants.
- **Axe 4-Les espaces scolaires** : pour ne pas être paralysés par la question des financements, ces projets ont été pensés à l'échelle de l'environnement immédiat des acteurs de l'établissement scolaire : aménagement d'un « espace bonheur » en lieu et place du foyer socio-éducatif, dans la perspective d'une appropriation par les élèves de cet espace et avec la nécessité d'aménager des lieux de détente ; création d'une « *salle zen* » où élèves et enseignants peuvent se déchausser, s'asseoir sur des coussins et/ou s'allonger ; réflexion sur la « *salle de permanence* » ou la « *salle d'étude* » *etc.*
- **Axe 5-Le bien-être des personnels** : le fait de s'intéresser d'abord à la qualité de vie et aux conditions de travail des enseignants, des conseillers principaux d'éducation, des assistants d'éducation constitue une manière d'aborder *in fine* le bien-être des élèves en évitant les incompréhensions de la part des « acteurs-adultes » de l'établissement scolaire, susceptibles de considérer légitimement que leur propre bien-être n'est pas suffisamment pris en compte.

Ces cinq axes expriment certaines améliorations souhaitées pour l'établissement scolaire. Mais l'esprit de la semaine du bonheur était d'aller progressivement plus loin, en créant des espaces de dialogue pour penser, de manière beaucoup plus disruptive, l'École de demain, en envisageant sa « transformation » plutôt que la simple amélioration de l'existant. L'idée était ainsi d'introduire dans le débat une remise en cause de la « grammaire scolaire », prenant en considération que la forme scolaire a peu évolué au regard des grandes évolutions sociétales et de ce qu'induit aujourd'hui la culture numérique dans le rapport des adolescents aux savoirs. La place du cours magistral, la question de la division disciplinaire, celle de l'architecture scolaire et/ou de la classe, la question de l'organisation habituelle de la vie scolaire (conseil de classe, carnet de correspondance, conseil de discipline), autant de questions qui ont été réinterrogées collectivement. Lors de cette semaine du bonheur, les discussions sur les contenus d'enseignement n'ont pas été tabou. S'est engagée alors une réflexion sur le passage de l'évaluation des connaissances à l'évaluation des compétences. S'est engagée également une réflexion sur les conditions d'émergence d'un savoir-relation. La question du « socle de connaissances », autrement dit, ce qu'il faut transmettre aux élèves a été au cœur des réflexions. En effet, pour les différents acteurs concernés, apprendre ne se réduit pas à une somme de connaissances, ni à une addition de compétences à transmettre. Apprendre est pensé comme un processus d'humanisation de jeunes hommes et de jeunes femmes. Apprendre, c'est penser l'École comme un lieu collectif de formation des citoyens, à l'image de la société bienveillante, pacifique, solidaire que l'on souhaite construire. En cela, pour reprendre l'expression de Nelson Mandela, l'Éducation est la seule utopie raisonnable pour transformer le monde. Dans cette perspective, les disciplines scolaires se doivent d'être pensées au service de l'éducation d'un « citoyen relié » dans les différentes acceptions de la notion de relation. Chaque espace et chaque temps de la vie scolaire doivent ainsi être organisés autour de l'apprentissage d'une des relations fondamentales constitutives de tout agir humain :

- Relation à soi (*ego*-relation)
- Relation à l'autre (*alter*-relation)
- Relation à la planète (*eco*-relation)
- Relation à l'inconnu (*cosmo*-relation)

Ces différents échanges et débats se sont achevés par la journée internationale du bonheur, 20 mars 2021, mise en place par les Nations-Unies⁵ et incitant les différents acteurs des systèmes éducatifs au déploiement d'actions significatives autour de la notion de « bien-être ».

Le temps de la restitution

Dans un second temps, une journée de restitution des débats et des réflexions fut organisée le 13 avril 2021 afin d'échanger autour des projets envisagés. La journée a permis aux participantes et participants de débattre et de dialoguer autour de la présentation d'une part, des projets des enseignants et des CPE en formation et, d'autre part, des projets des enseignants, des CPE et des chefs d'établissement ayant participé à la semaine du bonheur à l'école. Les chercheurs du laboratoire de recherche ont aussi participé aux échanges. Au total, une centaine de personnes, chercheurs et professionnels, s'est réunie dans un espace de partage de dispositifs d'ingénierie du bonheur et de projets « bien-être » pour penser les conditions du bonheur et du bien-être dans les collèges et les lycées.

Des brefs temps de formation au yoga à l'école ont été également intégrés à la journée, formation assurée par une formatrice au sein de la formation « MEEF 3 CPE » et membre de l'association RYE (*Recherche-Yoga-Éducation*)⁶. Un échange avec le ministre de l'Éducation, Jean-Michel Blanquer, s'est déroulé autour de la notion de « bonheur » en éducation. Du fait du contexte sanitaire lié à la pandémie, le recours au distanciel *via* la plateforme *Zoom* a pu être perçu parfois comme une contrainte. Mais ce fut l'occasion de mettre en relation des acteurs métropolitains et ultra-marins impliqués dans le dispositif de recherche-action, avec notamment la participation d'élèves du Collège Saint-John-Perse en Guadeloupe exposant à l'ensemble des intervenants une séance de sophrologie dans leur « espace bonheur ».

Communiquer pour « faire école »

Le volet « communication » du dispositif d'ingénierie du bonheur a été traité de manière spécifique dans le cadre d'un élément constitutif (EC) de la formation, dévolu à la culture numérique et intitulé : « *Inscrire son projet dans la culture numérique* ». L'idée était de former à la manière dont les réseaux sociaux peuvent être détournés à des fins éducatives. L'utilisation du « *hashtag* » #SemaineduBonheuràlEcole sur *Twitter*, *Instagram*, *Facebook*, *Youtube* a permis la diffusion de la démarche, tout cela dans le sens d'un échange de bonnes pratiques. Soulignons que de plus en plus d'établissements scolaires se sont dotés au cours des dernières années d'un compte *Twitter* à l'instar des rectorats et du ministère de l'Éducation nationale. Ce *Twitter* sert à la communication institutionnelle. La communication est alors plus dynamique et plus ouverte que celle permise par les anciens sites-vitrines des établissements scolaires, souvent statiques, dont l'information peine à être mise à jour et qui n'ont souvent pas été adaptés techniquement à la consultation *via* les smartphones et non plus *via* les ordinateurs. Selon l'expression utilisée par une formatrice participant au projet, il s'agit grâce à cette démarche de communication de « faire école ».

Dans le cadre des débats, des réflexions et des projets engagés lors de la semaine du bonheur, la question de l'évaluation associée au Master « *Encadrement éducatif* » fut l'objet de vives discussions. En effet, cette évaluation constitue un élément essentiel de la cohérence formative souhaitée, loin de l'éclatement disciplinaire parfois dénoncé par les étudiants et par les fonctionnaires stagiaires lors des Conseils de perfectionnement. Plutôt que de multiplier les évaluations chiffrées et compartimentées en éléments constitutifs (EC), l'objectif des participantes et participants a été de se diriger vers une évaluation par Unité de valeur et d'apprécier ainsi la progression des compétences des étudiants au travers d'un triptyque « Stage-Projet-Mémoire ». Dans cette perspective, le mémoire de Master devrait *in fine* être pensé comme réflexif de la démarche de projet, l'objectif étant d'évaluer les effets du projet (mis en œuvre dans le cadre du stage) sur les pratiques éducatives. La démarche s'inscrirait ainsi dans la conception résolument « éducative » et « pédagogique » du métier de CPE. Rappelons que certains qualifient aujourd'hui les CPE de « professeurs d'éducation » pour bien les distinguer des « anciens » surveillants généraux, qui étaient les professionnels encore à l'œuvre dans les établissements scolaires jusqu'à la mise en place de la Circulaire-de-2015.

⁵ <https://www.un.org/fr/observances/happiness-day>

⁶ <https://rye-yoga.fr/>, site consulté le samedi 25 septembre 2021.

Évaluation par compétences

Dans le sens de Tardif et Dubois (2013), l'évaluation des projets des stagiaires peut se faire par compétences. Comme le mentionnent Butlen et Dolz (2015), la notion de compétence demeure polysémique, incertaine et objet de controverses avec des variations entre psycholinguistes, cognitivistes, sociologues de l'éducation ou économistes. Ces variations sont fonction des contextes et dépendent des acteurs dont il est question. Le terme « compétence » est complexe. Il rassemble en effet un ensemble de notions : « posséder certaines connaissances, théoriques ou pratiques » (...) « avoir la capacité de mobiliser certains savoirs, certaines ressources dans l'action » (...), « avoir une bonne représentation de la situation, de ses performances permet de construire des compétences » (Dolz et Ollagnier, 2002, p. 103). Être compétent c'est « pour gérer des situations complexes et instables, savoir agir et savoir interagir » (Le Boterf, 2013, p. 65). L'approche situationnelle est également mise en évidence dans un certain nombre de définitions (Sorel, 2008). La compétence désigne « la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation » (Wittorski, 1998, p. 60). Plus spécifiquement, l'objectif de l'évaluation par compétence est de dégager des indicateurs observables pour chaque compétence nécessaire à chaque étape du projet. Les réflexions engagées lors de la semaine du bonheur ont permis de dégager une modalité d'évaluation différente pouvant être mise en œuvre dès l'année scolaire 2021/2022 dans le cadre de deux nouveaux Masters : Master CPE *en ligne* et Master *Bien-être dans les organisations*. Ces deux nouvelles formations ont été proposées aux étudiants.es à la rentrée 2021 et mises en œuvre. Convoquant la notion de compétence dans le cadre des modalités d'évaluation de ces deux formations, la compétence principale retenue est décrite ainsi à partir de quatre niveaux de savoirs :

- Niveau 1 : **Les savoirs en jeu**. Dans cette perspective, le niveau 1 vise à connaître la démarche de projet. Les indicateurs consistent pour le niveau 1 à résumer la démarche générale de la pédagogie de projet.
- Niveau 2 : **Les savoir-faire immédiats** (ou directs). Le niveau 2 vise à savoir construire un projet en l'intégrant dans la politique éducative de l'établissement. Il consiste à définir les enjeux de son projet : contexte de l'établissement, intérêt, limites *etc.*
- Niveau 3 : **Les savoir-faire intermédiaires** (avec prise d'initiative). Le niveau 3 vise à définir les étapes de réalisation du projet. Il s'agit de savoir mettre en œuvre le projet en coopérant avec les différents acteurs de l'établissement.
- Niveau 4 : **Les savoir-faire experts** (qui nécessitent plus d'autonomie et d'expertise). Ce niveau vise à évaluer les résultats du projet. Le niveau 4 consiste à communiquer sur les résultats (effets du projet sur les pratiques pédagogiques et éducatives).

L'objectif de la recherche-action est *in fine* d'identifier et d'analyser la place et le sens attribués par de futurs professionnels de l'éducation (enseignants et CPE) à la notion de savoir-relation dans le cadre d'une formation Master 2.

Méthodologie

La méthodologie déployée repose sur la construction d'un *corpus* empirique de mémoires et sur un *corpus* d'entretiens. Pour interpréter ces *corpus*, nous reviendrons dans cette partie sur le cadre législatif et pratique du mémoire.

Construction du corpus empirique

Analyse de contenu des mémoires

L'analyse de contenu des mémoires vise à saisir en quoi les enseignants stagiaires et les CPE stagiaires ont mobilisé la notion de savoir-relation grâce à un dispositif expérimental de formation mis en œuvre et s'ils témoignent d'une transformation de leurs pratiques éducatives. Notre *corpus* empirique est constitué des 18 mémoires de Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), 9 rédigés par des professeurs stagiaires du second degré et 9 par des conseillers principaux d'éducation (CPE) stagiaires.

Parallèlement à l'analyse des mémoires, nous avons réalisé douze entretiens semi-directifs, auprès de CPE-stagiaires et de professeurs-stagiaires de lycées professionnels intervenant dans l'option *Prévention-Santé-Environnement* (PSE). Nous avons contacté par courrier électronique les 28 CPE-stagiaires et les 16 professeurs-stagiaires de l'option PSE inscrits à l'INSPÉ de l'académie de Versailles durant l'année 2020-2021. Six CPE et six professeurs ont accepté de réaliser chacun un entretien. Parmi ces fonctionnaires stagiaires, deux CPE et trois professeurs étaient inscrits en Master 2 et étaient concernées par la rédaction d'un mémoire⁷. Les autres stagiaires, déjà titulaires d'un Master ou d'un titre équivalent, poursuivaient un parcours de formation conduisant à l'obtention d'un Diplôme universitaire (DU). Dans le cadre de cette formation DU, ils devaient rédiger un travail scientifique de nature réflexive (TSNR). La réalisation d'un tel document, même si elle ne représente pas le même volume qu'un mémoire de Master, est exigeante. Les attendus à l'égard du TSNR sont relativement similaires à ceux du mémoire de Master notamment en termes de réflexivité sur la pratique et de capacité à mettre en synergie le projet réalisé avec des travaux de recherche. À l'exception d'un CPE stagiaire, toutes les personnes ayant participé à l'enquête étaient des femmes.

Le choix de recourir à des entretiens semi-directifs a été dicté par notre souhait d'étudier le sens donné par les stagiaires au projet « Bonheur » et de les inviter à une analyse réflexive des apports de ce projet et de la rédaction de leur mémoire (ou TSNR) à la construction de leurs compétences professionnelles. Dans le contexte des entretiens, réalisés après les validations universitaires nécessaires à leur titularisation, leur parole nous a semblé plus libre que celles que nous aurions pu recueillir dans le cadre de l'exercice normé du mémoire (ou du TSNR). Cela a permis d'aller au-delà des discours contraints par les exigences universitaires visant à valider les différentes unités d'enseignement.

La grille d'entretien s'articulait autour de quatre parties. L'entretien débutait par une présentation de soi : contexte familial, parcours, motivations à passer les concours de CPE ou les concours d'enseignement, rapport personnel à l'école et représentations du bien-être à l'école. Deuxièmement, les personnes rencontrées ont été interrogées sur leur stage : contexte, modalités de la prise de poste, difficultés rencontrées, « impressions » en arrivant sur le terrain. Troisièmement, nous avons interrogé les stagiaires sur le projet « Bonheur » afin qu'ils exposent leurs raisons de ce choix de projet. Nous souhaitions également les entendre sur les difficultés rencontrées, sur les changements que le projet avait entraînés dans leurs relations aux élèves et aux collègues, sur leur manière d'enseigner ou d'exercer le métier de CPE, ainsi que sur les pratiques de l'établissement scolaire. Ce sont les réponses à cette troisième partie qui ont été principalement analysées dans le cadre de cet article. Une dernière partie questionnait les apprentissages réalisés par les stagiaires lors de la rédaction de leur mémoire (ou du TSNR) et, de manière générale, au cours de la formation tout au long du parcours de professionnalisation. L'objectif était de tenter de déterminer si les stagiaires avaient donné du sens à l'articulation entre le projet « Bonheur » et le mémoire et s'ils avaient tissé des liens entre pratique et théorie.

Les douze entretiens ont été réalisés par la même chercheuse, celle-ci étant peu impliquée dans la formation. Le déroulement des entretiens s'est effectué entre fin avril et fin mai 2021. Compte tenu du contexte sanitaire, ces entretiens se sont effectués en distanciel *via* la plateforme *Zoom* et ont duré entre 45 minutes et 1 heure 50. Ils ont été intégralement retranscrits. Puis nous avons réalisé une analyse de contenu thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) visant à déterminer les apports formatifs du projet « Bonheur » et les apports du mémoire (ou du TSNR) à la pratique professionnelle des stagiaires. Ils ont également permis de mettre en évidence les principales difficultés rencontrées par les stagiaires lors de leur début d'année de stage et de déterminer si cette modalité de formation pouvait constituer une aide pour surmonter certains obstacles en établissement et/ou en classe.

⁷ Parmi les étudiantes en Master 2 PSE, une étudiante interrogée n'avait pas obtenu le concours en Master 1^{re} année. Elle n'était donc pas fonctionnaire stagiaire. Elle avait choisi d'exercer en tant que contractuelle. Elle bénéficiait également d'un mi-temps en établissement.

Outils et concepts mobilisés pour interpréter le corpus

Le cadre législatif du mémoire professionnel

Dans la conception actuelle des INSPÉ, le mémoire s'inscrit dans l'héritage du « mémoire professionnel » défini au début des années 1990 par les Instituts universitaires de formation des maîtres [IUFM] (Lapostolle, 2021). La Circulaire de 1991 mentionnait alors que : « le mémoire doit identifier un problème ou une question concernant les pratiques ; analyser ce problème et proposer des pistes de réflexion ou d'action en se référant aux travaux existant dans ce domaine. Il ne doit ni constituer une simple narration d'un travail personnel sans analyse et réflexion critique, ni être une réflexion théorique ou historique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire ». La dimension « recherche » du mémoire n'est pas alors explicitement évoquée dans cette définition. Elle ne le sera pas davantage dans le cadre de la réforme de 2013. Ainsi, l'article 7 de l'Arrêté du 27 août 2013 mentionne : « La formation s'appuie sur une activité d'initiation à la recherche, qui permet de se familiariser avec les différents aspects de la démarche scientifique. L'activité de recherche doit, au-delà du contenu disciplinaire, permettre l'acquisition de compétences en lien avec le métier d'enseignant ou de personnel d'éducation, notamment par l'observation et l'analyse des pratiques professionnelles » (MENESR, 2013). L'article 19 de l'Arrêté du 27 août 2013 précise : « Dans le cadre du stage de la formation en alternance du Master MEEF, chaque étudiant réalise un mémoire de Master qui doit avoir un contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques professionnelles. Le mémoire prend appui sur le stage de la formation en alternance et sur d'autres enseignements au sein de la formation ».

Ainsi le « mémoire professionnel » institué au début des années 1990 devient en 2013 un « mémoire de Master » prenant appui sur le stage. Cette transformation témoigne de la volonté des législateurs de renforcer le processus de professionnalisation et d'universitarisation de la formation des enseignants et des CPE, initié au début des années 1990. Il s'agit également de mieux articuler les deux dimensions, universitaire et professionnelle, de la formation, au cœur même d'un outil spécifique qu'est le mémoire. L'Arrêté du 24 juillet 2020 modifiant l'Arrêté du 27 août 2013 fixant le Cadre national des formations dispensées au sein des Masters « *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* » (MEEF) ne modifie pas la conception du mémoire : « Dans le cadre du Master « MEEF », chaque étudiant réalise un mémoire qui articule une problématique, un cadre théorique et une méthodologie de recherche en relation avec une question pédagogique. Ce mémoire peut prendre appui sur une expérience propre vécue en milieu professionnel ou sur toute autre dimension du métier. Il fait l'objet d'une soutenance ». Ce mémoire est pensé comme un outil de professionnalisation (Jore, Dagué, Robert, 2018).

En pratique

Le mémoire est préparé sous la direction d'un tuteur désigné dans le cadre de la formation. Les étudiants de Master 2 réalisent un mémoire professionnel rédigé en respectant les étapes d'une démarche de recherche. Il contient une question de départ, une réflexion théorique faisant un état de la question (définitions, recension d'écrits scientifiques et de textes réglementaires), une problématique, reconsidérant la question de départ à partir de la réflexion théorique, la formulation d'hypothèses (en précisant le cadre théorique, les disciplines convoquées, les notions et/ou les concepts utilisés), une enquête présentant le terrain, une méthodologie de recueil et d'analyse des données, une analyse des données, la présentation de résultats et une conclusion. L'enquête de terrain est généralement effectuée au cours des stages en responsabilité ou lors des périodes de pratique accompagnée. Le dispositif d'ingénierie du bonheur proposé aux professeurs stagiaires et aux CPE stagiaires est le suivant :

- Des enseignements de Master 1 et 2 articulés autour de la question du bonheur des élèves, du bonheur des professionnels de l'éducation et des parents d'élèves. Ces enseignements doivent aussi traiter des concepts liés à la question du bonheur : savoir-relation, bien-être, bienveillance, bientraitance, *care*, qualité de vie... ;
- Un tuteur de mémoire spécialiste des questions de bien-être scolaire ;
- Un mémoire pensé sur deux années successives ;
- Un séminaire transversal.

Le mémoire professionnel prend appui sur un dispositif de bien-être fondé sur ce que nous avons nommé une « ingénierie du bonheur ». Dans notre recherche, cette ingénierie a été construite par les professeurs stagiaires ou les CPE stagiaires accompagnés par un chercheur au regard d'un état des écrits scientifiques sur cette thématique réalisé par groupe en Master 1. Elle a été expérimentée sur le terrain de stage et évaluée grâce aux savoirs de la recherche en Master 2. À l'issue de la mise en œuvre du projet, les « ingénieries du bonheur » ainsi que l'évaluation de leurs résultats et l'identification de leurs limites ont été partagées lors du séminaire transversal de formation intitulé : « la journée du bien-être dans et hors la classe ».

Après avoir présenté le *corpus* et les outils mobilisés pour son analyse, présentons à présent l'analyse des types de savoirs-relations. Cette analyse doit nous permettre de comprendre les dynamiques formatives et transformationnelles à l'œuvre dans le dispositif de formation.

Les fonctionnaires stagiaires : de futurs acteurs du système à des agents de transformation

L'analyse des résultats nous amène à identifier les types de savoir-relation présents dans les mémoires professionnels et à caractériser les dynamiques formatives et transformationnelles à l'œuvre dans le dispositif de formation.

Le mémoire professionnel : le bonheur professionnel comme visée ?

Les types de savoir-relation

Les 18 mémoires professionnels réalisés que nous avons analysés mobilisent le savoir-relation autour de trois types de relations :

- Relation à soi
- Relation à l'autre
- Relation à son environnement

	Professeurs stagiaires	CPE stagiaires
Relation à soi (<i>health/ being</i>)	• Comment peut-on sensibiliser les élèves au manque de sommeil ? • L'estime de soi influence-t-elle les résultats scolaires ? • Des élèves reposés pour un apprentissage optimisé. • L'impact des ateliers de psychologie positive sur l'estime de soi des élèves • L'impact des ateliers de psychologie positive sur l'estime de soi des élèves • Concevoir un temps hebdomadaire pour réaliser des ateliers de « confiance en soi », peut-il favoriser l'estime de soi chez l'élève ?	• Le sport, un facteur de bien-être chez les élèves • Le décrochage cognitif chez les élèves de collège et lycée professionnel, au travers de leur état émotionnel • La relaxation pour un climat de classe propice aux apprentissages
Relation à l'autre (<i>Loving</i>)	• Chanter les cours sur l'air des musiques favorites des élèves (<i>rap</i> français), facilite-t-il leur apprentissage ? • Construire les règles scolaires ensemble pour améliorer le bien-être scolaire • Par quels moyens la musique a-t-elle un impact sur l'attitude et le bien-être des élèves en classe • Le lien entre le débat et la participation des élèves en classe	• Du climat familial au décrochage scolaire • Une analyse par l'expérience d'anciens décrocheurs scolaires • Le bien-être des Assistants d'Éducation au travail • Dans quelle mesure la pratique d'une activité physique dans et hors du cadre scolaire contribue-t-elle à améliorer le bien-être des élèves ? • Le bien-être des élèves et les projets réalisés dans le cadre du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC) en éducation prioritaire
Relation à l'espace (<i>Having</i>)	• En quoi l'architecture scolaire peut-elle avoir un impact sur le climat scolaire et ainsi sur le bien-être des élèves ?	• L'architecture scolaire et les espaces de bien-être au sein des établissements

Tableau 1. Les mémoires professionnels soutenus

Les dispositifs d'ingénierie du bonheur sont évalués par les étudiants stagiaires. Ils mobilisent des recueils de données classiques : entretiens, questionnaires, observations. Nous avons identifié dans l'analyse de contenu des mémoires des professeurs stagiaires et des CPE stagiaires, autour des notions de bien-être et/ou de bonheur les trois points suivants :

- Des diagnostics initiaux de réalités vécues (issus de leur propre histoire et expériences) et justifiant leur choix du sujet de mémoire.
- La convocation d'un savoir-relation : une relation aux savoirs (Morin, 2000) et un savoir de la relation (Mutuale, 2017).
- Des éléments réflexifs du stagiaire indiquant (ou pas) que les résultats obtenus pourraient avoir un impact sur leurs pratiques pédagogiques futures.

Deux mémoires sur trois issus de notre *corpus* font état d'un diagnostic initial de réalités vécues et se référant à un passé d'élève. Ces réalités peuvent conduire à l'expression d'un vécu positif ou d'un vécu subjectif de mal-être :

« Lors de ma seconde au lycée, j'ai pu participer à un débat en classe dans le cadre d'un cours d'« Éducation Civique », matière enseignée par les professeurs d'Histoire-Géographie, ce qui rappelle le lien ténu entre l'Histoire et la pratique du débat. J'ai trouvé la séance très enrichissante au plan social puisqu'elle m'a permis d'exprimer mon opinion à l'ensemble de la classe sans être jugé. Je me suis retrouvé mieux et plus en confiance par la suite. J'ai pu participer plus souvent durant les cours car je me sentais moins « jugé » lorsque je prenais la parole (Extrait mémoire sur la pratique du débat en classe d'un Professeur stagiaire).

« Je remercie mon professeur de Physique-Chimie de seconde qui ne jugeait pas ses élèves en fonction de leurs notes scolaires. Il m'a dit un jour, suite à une discussion sur mon avenir scolaire et professionnel : « Crois en tes rêves, fais tout ton possible pour qu'ils puissent se réaliser, prend confiance en toi et tu verras bien si tes projets ne se substituent pas par d'autres qui te correspondent plus et te plaisent plus ». Ce professeur ne donnait pas son avis personnel sur les choix d'orientation de chacun. À travers ces paroles, il me donnait un peu plus confiance chaque jour. Ce qui changeait de certains autres enseignants que j'avais rencontrés dans l'ensemble de ma scolarité. J'ai le souvenir de ma professeure d'Histoire-Géographie et Éducation Civique au collège qui avait un avis très tranché sur l'avenir de tous ses élèves et qui ne manquait pas de le faire savoir devant toute la classe. Cela m'a fait perdre confiance en moi. Je tiens à la remercier car elle m'a donné l'envie et la force de lui montrer que son avis sur moi et mon avenir était erroné » (Extrait mémoire sur la confiance en soi d'un Professeur stagiaire en lycée professionnel).

La convocation, par les étudiants stagiaires, de la notion de savoir-relation est présente dans tous les mémoires analysés qu'ils s'agissent de ceux des professeurs stagiaires ou des CPE stagiaires. Les étudiants stagiaires évoquent une relation au savoir spécifique liée à la transdisciplinarité soit sous la forme d'une référence aux relations (entre élèves et professeurs, entre enseignants et parents d'élèves, entre pairs) soit sous la forme d'une référence à la relation à soi.

La moitié des mémoires des professeurs stagiaires évoquent des relations avec d'autres professionnels : un professeur de la même discipline (ou d'une autre), une infirmière-sophrologue, un documentaliste, un CPE *etc.*). Les mémoires analysés font état de l'importance d'une collaboration fondée sur l'idée de pluridisciplinarité et dont ils soulignent la fécondité sur le plan de la professionnalisation.

La question de la relation pédagogique, de la relation à soi et de la relation entre pairs se trouve au cœur de tous les mémoires.

« L'objectif de l'école doit être de rendre les élèves acteurs de leur propre bien-être (avec le parcours éducatif de santé par exemple) dans l'objectif qu'ils puissent créer eux-mêmes des conditions scolaires adaptées et construire un environnement scolaire qui leur soit bénéfique. Cela me donne envie de procurer cette sensation aux autres : aménager un espace le mieux possible pour que chacun s'y sente le mieux » (Extrait mémoire sur l'architecture d'un CPE stagiaire).

« Dès mon entrée dans le métier de professeur de lycées professionnels, j'ai aimé enseigner et aiguiller les élèves vers leur bien-être personnel. Comment aider les élèves à devenir eux-mêmes tout en formant à l'esprit de solidarité nécessaire à toute société ? » (Extrait mémoire sur la musique d'un Professeur stagiaire).

« Lors de mon parcours auprès des élèves, je me suis rendu compte du manque d'estime de soi chez les élèves. Mon objectif était de proposer des approches pédagogiques qui aident les élèves pour avoir plus d'estime de soi et de les motiver pour avoir un objectif professionnel défini. En plus des difficultés rencontrées concernant la cadence de construction de mes séances d'enseignements, j'ai été surprise par l'image qu'avaient certains élèves d'eux-mêmes. Ils se répétaient toujours les mêmes phrases : « je suis nulle, je ne sers à rien, je ne vais pas réussir, je suis au SEGPA puisque je ne sais rien faire, je n'ai pas de confiance en moi » (Extrait mémoire sur l'estime de soi d'un Professeur stagiaire).

Au terme de leurs mémoires et après l'analyse des résultats issus de la mise en œuvre de l'ingénierie du bonheur, tous les mémoires soulignent que les pratiques professionnelles des futurs professionnels seront impactées par cette expérimentation.

« Cette recherche m'a permis de prendre du recul sur ma pratique identifiée fois en tant qu'éducatrice spécialisée « aguerrie » mais également en tant que future « jeune » CPE » (Extrait mémoire sur l'estime de soi d'un CPE stagiaire).

Mes recherches pourront servir de base à l'amélioration des conditions de travail et de vie de la communauté éducative à l'école. C'est ainsi que la présente recherche revêt un fort intérêt professionnel, en particulier pour les conseillers principaux d'éducation. Par cette enquête, nous savons ce qui compte pour que les assistants d'éducation se sentent bien au travail. Nous connaissons à présent les leviers sur lesquels intervenir, même si certains facteurs ne dépendent pas de notre ressort, en tant que CPE. Nous pouvons néanmoins, par notre action auprès d'eux mais aussi d'autres membres de la communauté éducative, améliorer leur bien-être au travail. D'ici la rentrée prochaine, je prévois de réaménager le questionnaire en tenant compte des limites que j'ai dressées afin de le diffuser auprès des membres de l'équipe en vue de préparer des entretiens individuels en cours d'année. Aussi, au travers d'une réunion de vie scolaire hebdomadaire, je leur offrirai la possibilité d'exprimer leur opinion quant à l'organisation du service mais aussi des conditions de vie des élèves dans l'établissement (Extrait mémoire sur les Assistants d'Éducation d'un CPE stagiaire).

Des dynamiques transformationnelles en germe

Au-delà des discours que les étudiants adoptent dans leur mémoire, discours pouvant être orientés par les normes universitaires et par les enjeux de la validation, que disent les stagiaires de leur expérience du dispositif d'ingénierie du bonheur ? Quel sens en donnent-ils ? Qu'ont-ils l'impression d'avoir appris de ce projet de recherche sur le « bonheur » et sur le « bien-être » ? L'analyse des entretiens nous éclaire sur certaines dynamiques formatives constitutives de cette période d'entrée dans la profession.

De la plongée dans le grand bain au tissage des relations au sein de l'établissement scolaire

L'analyse des entretiens révèle que les principales difficultés rencontrées par les personnels-stagiaires, lors de leur prise de poste, identifie différentes manières d'affronter les réalités du terrain. Les professeurs stagiaires soulignent surtout leur inquiétude de se retrouver seules devant des élèves, même lorsqu'elles ont eu des expériences de stage d'observation et de pratique accompagnée lors du Master 1 ou dans le cadre du Master 2 MEEF. À titre d'exemple, la référence à la métaphore « plongée dans le grand bain » est convoquée à plusieurs reprises, comme le fait une professeure stagiaire en décrivant sa rentrée :

« Ben [c'était une rentrée] assez stressante hein, on va pas se mentir. C'est (gros soupire), un moment... ah ouais on nous jette dans... enfin on est un peu jeté dans l'eau et... bon ben faut savoir nager ! (rires) On apprend à nager sur place quoi ! [...] Les premières semaines c'est hyper dur car on ne sait pas trop ce qui va se passer, on connaît pas les élèves... donc non non, j'étais pas bien... [...] On s'inquiète à ce dire est-ce que ça va bien se passer ? est-ce qu'ils vont être... est-ce que je vais être capable de les gérer si ça se passe mal ? ou est-ce qu'ils vont être réceptifs ? euh... est-ce qu'ils vont travailler ? pas mettre le bazar dans la classe ? On se fait un milliard de films sur toutes les situations qui pourraient arriver » (une professeure stagiaire).

Ces inquiétudes, que l'on pourrait considérer comme génératrices d'angoisses sont parfois reliées à leurs représentations du contexte d'exercice. En effet, certaines professeures stagiaires avaient une vision très négative du contexte scolaire : « Et puis quand on m'a dit que j'arrivais dans l'académie de Versailles, c'est vrai que l'académie de Versailles elle est souvent pensée comme une académie difficile, et au final ce n'était pas ce à quoi je m'attendais, je m'attendais à plus dur que ça ». Dans l'ensemble des entretiens, les stagiaires considèrent que leurs craintes se

sont facilement apaisées au cours des premières semaines, souvent grâce à l'accompagnement bienveillant des collègues de l'établissement et des tuteurs « terrains ». Une professeure stagiaire souligne combien sa tutrice était « essentielle ! Moi ça a été ma deuxième maman hein ! ».

La préparation des cours représente aussi une autre difficulté considérée comme majeure, tant en termes de charge de travail que de sources de réflexions sur les modalités pédagogiques à déployer. Une stagiaire souligne ainsi qu'avec cinq niveaux différents, elle avait souvent « l'impression [qu'elle] allai [t] jamais arriver la semaine d'après avec tous le [s] cours de prêt, c'était un peu angoissant ». D'autres disent qu'elles ne connaissaient pas « les codes à utiliser », de manière générale pour concevoir un cours ou pour répondre aux besoins d'un public spécifique comme des élèves de BTS.

Du côté des CPE stagiaires, les problématiques de rentrée sont tout autres. Les stagiaires sont unanimes sur le fait qu'ils ont rencontré de grandes difficultés à trouver leur place dans l'établissement et à se faire reconnaître comme un véritable collègue en responsabilité, et non pas comme un simple stagiaire en observation. Ce lapsus d'un CPE stagiaire est ici très révélateur : « [Ce qui a été difficile, c'est] de m'affirmer en tant que titulaire. Alors justement, je suis pas titulaire, je suis stagiaire. [...] Ma collègue [CPE] a eu cette approche-là envers moi, assez ambiguë, ambivalente, à la fois à me considérer entièrement comme un collègue, me traiter en tant que tel, mais aussi à vouloir me chaperonner, me tutorer, me donner des conseils qui par moments ont pu à mon sens trop ressembler à des ordres ». Les CPE stagiaires déclarent se retrouver fréquemment confrontés à cet obstacle par rapport à leur(s) collègue(s) CPE titulaire(s), et parfois vis-à-vis de la direction de l'établissement. Ils se plaignent également souvent de la difficulté à dialoguer avec les professeurs, du fait de leur statut de stagiaire. Ils disent également être confrontés aux habitudes de certains établissements dans lesquels les relations entre les enseignants et le service de vie scolaire ne sont pas toujours très fortes. Tisser des liens avec les professeurs est ainsi souvent décrit comme une tâche ardue :

« Par exemple, la première fois que j'ai mangé en salle des profs, on m'a demandé pourquoi j'étais là et pourquoi j'étais pas à la cantine. Parce que ma place était pas là quoi. Maintenant [au mois de mai] ça va, parce qu'on a dialogué, parce qu'on a commencé à voir des projets ensemble, et donc je vois vraiment la différence. Mais seulement maintenant, et depuis un mois et demi à peu près. [...] Au début c'était vraiment pas facile, je m'asseyais à côté d'un professeur que je connaissais, et puis bon les autres me regardaient un peu en chien de faïence » (une CPE stagiaire).

En cela, les CPE stagiaires reconnaissent que le projet « bonheur » mis en œuvre dans leurs établissements scolaires a souvent constitué une aide pour surmonter cette difficulté et pour se rapprocher de certains collègues.

Deux stagiaires n'ont pas réussi à aller jusqu'au bout de la démarche. Ils ne sont pas parvenus à mettre effectivement en œuvre le projet. Mais l'un d'entre eux souligne que les simples étapes de conception du projet d'amélioration de l'expérience scolaire des élèves de l'UPE2A⁸ l'ont conduit à se rapprocher de l'enseignante de français langue étrangère (FLE) qui était l'enseignante référente de cette classe. La totalité des CPE stagiaires interrogés ont cherché à impliquer plusieurs autres acteurs de l'établissement scolaire dans leur projet. Il s'agissait souvent des professeurs principaux mais aussi parfois d'autres professeurs, des assistants d'éducation ou encore des membres de l'équipe médico-sociale.

Certains CPE stagiaires nuancent toutefois la profondeur de ces collaborations. Une CPE stagiaire indique ainsi que son projet de danse s'est intégré au projet de l'établissement de lutte contre le harcèlement sans qu'il n'y ait véritablement d'articulations entre les différentes actions portées par l'ensemble de l'équipe enseignante. De manière similaire, une autre dit regretter que le manque de temps en établissement scolaire lié à son mi-temps l'ait conduit à limiter la profondeur des collaborations avec l'une de ses collègues qui était la professeure principale de la classe :

« Avec deux jours de présence dans l'établissement, c'était compliqué de trouver réellement du temps avec ma collègue pour se poser. Donc on a principalement échangé par courriel. Après voilà on a pas... enfin on a réussi en gros ce qu'on voulait, mais c'est vrai que si on avait pu avoir deux ou trois heures en tout pour préparer réellement tout ensemble et

⁸ « Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants » : dispositif d'accompagnement des élèves allophones inclus dans les classes ordinaires.

pas se dire « bon toi tu prépares ça et on met en commun après », ça aurait été un peu plus sympa » (une CPE stagiaire).

A contrario, une CPE stagiaire considère que l'un des projets qu'elle a mené dans l'établissement a été l'occasion d'affirmer sa place au sein du collectif d'enseignants du collège puisque les premiers collègues intéressés par son projet de médiation par les pairs ont porté cette idée auprès d'autres enseignants, jusqu'à ce que le projet soit discuté en Conseil d'administration et qu'un budget lui soit alloué : *« le fait qu'ils s'engagent dans un projet que je porte montre je crois le fait que ma place est un peu plus légitime au sein de l'établissement qu'elle ne l'était au départ ».*

Quant aux professeures stagiaires, elles ont semblé moins impliquées dans la dimension collective des projets. Elles ont majoritairement conduit ces projets seules dans leur classe. Dans le cadre d'un projet intitulé *« Une semaine sans écran »*, seule une enseignante stagiaire est parvenue à mobiliser une équipe de collègues et le service de vie scolaire dans son lycée professionnel. Si les autres professeures stagiaires interrogées disent toutes avoir discuté de leur projet avec leurs collègues, elles ont, au mieux, suscité chez eux de l'intérêt (*« on en a pas mal discuté, ils ont dit que c'était bien, que c'était intéressant, mais voilà. Tout simplement quoi... »*). Elles ont parfois été confrontées à leur scepticisme, comme en témoigne cette professeure stagiaire en lycée professionnel, qui a tenté de mettre en place des séances de sophrologie lors de certains cours dans une classe de CAP afin de favoriser l'attention des élèves :

« J'en avais parlé avec leurs professeurs d'atelier mais ils ont pas pris cette expérience trop au sérieux. Ils m'ont dit « tu veux faire de la relaxation avec eux ? ! » « mais oui je vais essayer » (rires). Mais ils ont pas forcément acquiescé sur le sujet. Ils trouvaient ça bizarre de faire ça » (une professeure stagiaire).

Pour les deux profils de stagiaires, c'est bien le tissage des relations avec les collègues qui constitue la principale ressource pour dépasser les principales difficultés rencontrées lors des premiers mois d'entrée dans la profession. Dans le cas des CPE stagiaires, le projet a souvent été l'occasion de tisser des liens au sein de l'établissement scolaire, notamment avec les professeurs, avec qui les relations se font moins spontanément qu'avec l'équipe de vie scolaire ou l'équipe de direction. Du côté des professeures stagiaires de PSE, ce sont les échanges autour des contenus d'enseignement ou les discussions sur les profils des classes qui les ont conduites à nouer des relations avec leurs collègues, les tuteurs et/ou les autres enseignants de l'établissement scolaire.

Être à l'initiative d'un projet « bonheur » et le relayer pour le pérenniser

De plus, cette propension des CPE stagiaires à se tourner vers des projets collaboratifs a eu comme conséquence de pérenniser davantage les projets « bonheur » dans leurs établissements scolaires. Une CPE stagiaire espère ainsi que ses collègues ayant manifesté de l'intérêt pour son projet d'instauration d'un potager dans son collège reprendront le pilotage du projet l'année suivante, en prenant appui sur les éco-délégués qui s'étaient particulièrement impliqués dans sa mise en place. Une autre souligne que sa collègue CPE titulaire lui a demandé de lui transmettre le questionnaire qu'elle a conçu dans le cadre de son mémoire sur le bien-être des assistants d'éducation, afin de l'utiliser dans son activité de *management* du service de la vie scolaire. Quant à la stagiaire ayant été initialement mal accueillie en salle des professeurs, elle est parvenue à faire voter au Conseil d'administration le budget nécessaire à son projet de médiation par les pairs. Puis, la médiatrice en poste dans l'établissement s'est proposée de conduire à terme le projet à la suite de son départ du collège. D'autre part, cette même stagiaire a conçu un projet visant à promouvoir l'égalité entre filles et garçons dont les productions finales des élèves ont été déposées sur l'espace numérique de travail (ENT) du collège pour servir de ressources pédagogiques aux enseignants de l'établissement et ceci à la demande d'une professeure. Cette dernière, membre du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, avait été sollicitée par d'autres enseignants qui souhaitaient aborder la thématique de l'égalité entre filles et garçons mais qui considéraient ne pas suffisamment être « outillés » pour le faire :

« Ils m'ont dit qu'ils avaient voulu aborder cette thématique auprès de leurs classes, mais qu'ils avaient pas vraiment de support, et qu'ils ne savaient pas vraiment comment s'y prendre, et donc ils auraient voulu que les [élèves] ambassadeurs puissent venir dans leur classe ou une autre formule. Mais en tout cas ils souhaitent s'appuyer sur les productions de la 5^e avec laquelle j'ai travaillé. Et donc on va mettre ces productions sur un espace collaboratif sur l'ENT, espace qui pourra ensuite être alimenté d'autres productions d'autres classes sur la même thématique s'il y en

a. Et donc c'est un espace qui va pouvoir, que les professeurs vont pouvoir s'approprier, qui va pouvoir être alimenté, j'espère que ça continuera » (une CPE stagiaire).

Dans le cadre de la conception et de la mise en œuvre du projet par les personnels stagiaires, nous pouvons identifier que se met en place une relation des savoirs. Ainsi, les stagiaires se retrouvent-ils parfois à l'origine de la transmission d'outils, de savoirs et de savoir-faire aux autres acteurs de l'établissement scolaire. Cela participe de la transformation des pratiques professionnelles et de la prise en compte du bien-être des élèves comme du bien-être des membres de la communauté éducative.

La relation aux élèves

Si la question des transformations des pratiques professionnelles est abordée dans quelques entretiens, elle reste toutefois minoritaire chez les douze professionnels stagiaires interrogés. L'évolution des relations avec les élèves semble faire davantage consensus. En effet, les trois quarts d'entre eux déclarent avoir perçu une transformation de leurs rapports aux élèves, transformation qu'ils imputent à la mise en œuvre de leur projet. Pour les CPE stagiaire, ces actions sont souvent l'occasion de tisser des liens privilégiés avec des élèves qu'ils n'ont pas forcément l'occasion de rencontrer de manière fréquente dans leur pratique éducative quotidienne, qu'ils s'agissent des élèves d'une classe spécifique, des délégués, des élus au Conseil de la vie collégienne ou encore des éco-délégués. Une stagiaire considère ainsi que les élèves impliqués dans le projet deviennent même des « appuis », pour sa pratique quotidienne comme pour le montage d'autres projets :

« De toute manière les élèves avec qui on monte ils ont des projets, c'est toujours des élèves avec qui on crée des relations particulières, c'est des élèves qui deviennent des appuis. Donc j'en suis convaincue, c'est important et nécessaire dans la pratique au quotidien. [...] D'abord dans un collège de 800 où moi je connais pas tous les élèves ben ils sont un relais. Quand moi je cherche un élève, ben ça c'est quelque chose de très factuel, mais je peux m'appuyer sur ceux que je connais et lui dire « eh tu connais untel, tu veux bien aller me le chercher ? ». Ou alors j'ai commencé à travailler avec un petit groupe d'élèves [sur un projet], et ensuite je leur ai dit « bon maintenant va falloir qu'on étoffe le groupe, qu'on trouve des personnes motivées, des élèves motivés » et donc ils ont été un relais du projet auprès d'autres et de fait le groupe s'est élargi » (Une CPE stagiaire).

Quant aux professeures stagiaires, elles déclarent que les élèves semblent avoir plus confiance en elles, qu'ils participent davantage en cours et qu'ils n'hésitent pas à venir se confier à elles, même sur des sujets très intimes. Bien qu'elles reconnaissent qu'il soit difficile de prouver que ces changements de relations soient uniquement imputables aux projets, un grand nombre d'entre elles estiment que la mise en œuvre du projet les a conduites à être plus attentives aux besoins des élèves, à réfléchir à la transformation de leurs pratiques et à adopter des postures plus ouvertes permettant ainsi aux élèves de les voir sous un autre jour. Cette professeure stagiaire témoigne de cette réalité en analysant *a posteriori* l'ensemble des projets réalisés au cours de l'année, qu'il s'agisse du projet « bonheur » ou d'un autre projet : le projet de maraude :

« Je pense que ça m'a aidé à comprendre que les projets ça pouvait aussi servir dans la construction de la relation. [...] En fait, on avait pas trop le temps de discuter ensemble, une heure de PSE ça passe extrêmement vite, déjà j'étais un peu pressée parce que y avait le programme, fallait maintenir le... réussir à avancer, donc j'étais un peu stressée. [...] Donc les élèves ils me voyaient un peu comme la prof qui devait avancer, avancer, avancer... on faisait des activités, mais c'était très rapide. Et là du coup, le fait qu'on puisse avoir le temps de parler, de parler d'autre chose, qu'ils voient que y avait pas que la PSE dans ma vie, bah ça a aidé » (une professeure stagiaire).

Trois professionnels stagiaires ayant mis en place des dispositifs de revalorisation de l'estime de soi des élèves déclarent par ailleurs avoir découvert *via* le dispositif mis en place que certains élèves vivaient des situations personnelles extrêmement difficiles. Cela les a conduits, parfois, à mobiliser d'autres membres de l'équipe éducative ou des membres de l'équipe médico-sociale afin d'accompagner ces élèves en souffrance. Pour la majorité des stagiaires, le projet a donc constitué un appui significatif pour la construction de la relation avec les élèves, alors que cette question de la relation représentait, pour elles, l'une des principales appréhensions au moment de leur prise de poste. Voyons maintenant quels apprentissages les enquêtés disent avoir réalisés en s'impliquant dans leurs projets et dans la rédaction de leurs mémoires de Master.

En revenant sur leur année, les professionnels stagiaires évoquent différentes dimensions formatives constitutives du projet réalisé. Le premier axe identifié lors de l'analyse des entretiens concerne surtout l'apprentissage de la démarche de projet (de sa conception à sa mise en œuvre). Nous pouvons même parfois relever, dans les propos tenus, un certain attachement à ce projet qui a, néanmoins, souvent été source de préoccupations. Comme le révèle l'entretien d'un CPE stagiaire qui, bien qu'il n'ait pas mené son projet jusqu'à son terme, rappelle non sans émotion ses perceptions du travail engagé : *« en le construisant théoriquement, il m'a permis de construire une approche justement qui s'inscrit plus dans une logique de projet. Ça m'a appris la démarche de projet, et de projet de coopération. [...] C'est un peu... ça reste le premier projet dans lequel je m'inscris, pas pleinement mais... partiellement. Qui est le mien, en tant que CPE dans un établissement »*.

Dans cette perspective, c'est aussi l'apprentissage de la collaboration avec des enseignants qui se trouve soulignée par les CPE stagiaires. Ils déclarent avoir vécu une première expérience de co-construction de séquences et de co-intervention auprès des élèves :

« Je pense que ça se fait pas si naturellement que ça en fait [la collaboration avec les enseignants]. Disons que les enseignants nous sollicitent quand même assez facilement, mais rarement pour construire quelque chose ensemble je trouve. Euh enfin ils savent qu'on peut être présentes si besoin, et que s'ils ont besoin qu'on intervienne sur certains sujets parce qu'ils se sentent tout seuls, que les élèves les écoutent pas ou je ne sais quelles raisons... Ils savent que l'on fera, mais ça glisse facilement sur le « fais à ma place, intervien à ma place », plutôt que « on le construit et on le fait ensemble ». Mais du coup là ça m'a permis de voir comment on pouvait collaborer avec une enseignante » (une CPE stagiaire).

Parfois aussi, certaines désillusions sont évoquées. Celles-ci reviennent au premier plan des apprentissages réalisés. À titre d'exemple, une CPE stagiaire, qui n'avait pas anticipé toutes les difficultés organisationnelles auxquelles elle allait être confrontée, notamment pour obtenir des heures auprès des enseignants, conclut qu'elle a appris *« qu'il ne faut [fallait] pas hésiter à passer en force »*. Pour d'autres stagiaires ayant déjà eu des expériences antérieures de mise en place de projets en établissement scolaire, ce sont plutôt les adaptations à un nouveau contexte qui semblent déterminantes dans les apprentissages réalisés :

« Par contre ce que ça m'a appris vraiment, c'est qu'on travaille pas pareil dans un collège de 200 élèves et dans un collège de presque 800, et non plus dans une équipe de 100 personnes quoi. Et que si je suis dans un grand établissement l'année prochaine, je prendrais beaucoup plus de temps, et j'aurais plus de temps, vraiment pour apprendre à connaître l'équipe. Parce que c'est ce qui m'a manqué » (une CPE stagiaire).

Un deuxième axe d'apprentissage constitutif du processus formatif réalisé dans le cadre du projet concerne les évolutions des représentations des stagiaires sur : 1. Le profil des élèves ; 2. Les différentes modalités de mise en place d'un projet avec des élèves. Plusieurs CPE stagiaires ou professeures stagiaires déclarent qu'elles se sont rendu compte de l'intérêt d'impliquer les élèves dans l'élaboration même du projet. Une professeure stagiaire, ex-contractuelle de l'enseignement, reconnaît que la réussite même de son projet a été due au fait que pour la première fois ce n'était pas elle qui l'avait entièrement conçu en amont ; *« honnêtement c'est parce qu'ils étaient motivés, qu'eux étaient moteurs, qu'ils ont des idées tout ça que ça a marché, donc c'est hyper positif »* (une professeure stagiaire). Cette remarque fait écho à celle d'une CPE stagiaire qui a identifié les bénéfices de ce type de projet sur la motivation et sur l'implication des élèves, même les plus éloignés du système scolaire :

« je me suis aussi vraiment rendue compte que les élèves sont très intéressés à partir du moment où on leur donne un peu de parole et de place, et qu'il ne faut pas hésiter à les solliciter, à leur proposer des choses, des responsabilités, à leur laisser une place parce qu'ils savent s'en saisir, même ceux qu'on aurait jamais imaginé discuter, s'engager dans certaines choses, ils peuvent le faire » (une CPE stagiaire).

Ces constats ont conduit certaines stagiaires à remettre en question leurs méthodes pédagogiques. Une professeure contractuelle de PSE a laissé ses étudiantes de BTS construire les règles de la classe. Elle a reconnu qu'il lui avait été difficile d'accepter certaines règles proposées par les étudiantes, notamment l'autorisation d'utiliser le téléphone portable en cours. Mais elle a admis *in fine* que laisser plus de liberté aux élèves ne mettait pas nécessairement en danger sa gestion de classe :

« Dans ma manière d'enseigner, ça m'a appris aussi que ce que je pense être bon, c'est pas forcément... en fait y a pas un seul mode de fonctionnement. Parce que moi le téléphone c'était dans le sac, euh, voilà, toujours dans le cadre finalement. Ben je me suis rendue compte que leur faire confiance aussi ben ça engendrait de bons résultats des deux côtés en fait. C'est plus ça. Voilà ça m'a permis pas de me détendre mais de lâcher un peu du lest parfois, et que c'était pas mauvais » (une Master 2, professeure contractuelle).

Un dernier axe d'apprentissage constitutif du processus formatif réalisé dans le cadre du projet se retrouve dans les paroles des enquêtés. Il concerne plus spécifiquement le travail d'élaboration du mémoire. Plusieurs personnes rencontrées mettent en avant les connaissances issues des cours et les apports de leurs lectures en sociologie de l'éducation et en psychologie de l'adolescent. Les recherches réalisées dans le cadre du mémoire de Master ont fait prendre conscience aux stagiaires de l'importance de la prise en compte de l'élève que l'on doit apprécier avant tout comme un adolescent. À la suite de cette prise de conscience, certaines professeures stagiaires soulignent toute l'importance de valoriser les élèves et de développer leur estime d'eux-mêmes.

En outre, la question de l'appropriation de domaines de recherches jusqu'alors peu connus des professeures stagiaires (la sociologie notamment) revient à plusieurs reprises dans l'analyse des entretiens réalisés. En cela, l'articulation du projet avec la rédaction du mémoire ou du document TSNR les a conduits à mobiliser des références théoriques vers lesquelles elles ne se seraient pas spontanément dirigées si elles avaient été plus libres de choisir leurs sujets. Pour certaines d'entre elles, la découverte de ces références théoriques leur a plu puisqu'elles sont plusieurs à indiquer qu'elles entendent, dans la suite de leur carrière, continuer la lecture de publications scientifiques en sociologie et en psychologie :

« Au début justement lorsqu'on nous a parlé du mémoire et de l'état de l'art je me suis dit « mais c'est quoi ? ». Et en plus après dire qu'il faut lire des textes de sociologie, alors que nous ben on fait plus de la bio, ma première expérience c'est de l'hygiène, de la bio, etc. je me suis dit « Whoua ». Et en fait finalement ça m'a beaucoup aidé. [...] Ben même dans la vie quotidienne hein, y a beaucoup de choses que voilà... vraiment la réussite au mérite, etc. ça a beaucoup changé mon point de vue là-dessus. [...] en fait ça m'a ouvert les yeux sur plein de choses en fait. Et maintenant je le prends en compte, dans l'enseignement et dans la vie quotidienne » (une Master 2 professeure contractuelle).

« Justement, j'ai travaillé sur des concepts, ben qu'est-ce que c'est que l'estime de soi, la psychologie positive et tout ça. Et à partir de ça ben j'ai pu trouver des outils, et justement donner du sens à ces outils. Parce que juste trouver un outil et dire « je vais faire ça » sans savoir trop pourquoi et dans quel but, ben je pense que ça enlève de la pertinence à l'outil quoi. Alors que le théorique, si on regarde les recherches qui ont été faites, des auteurs qui ont travaillé là-dessus « oui ça permet ça, ça permet ça, ben là ça donne du sens à nos outils et nos pratiques » (une professeure stagiaire).

Néanmoins, pour l'ensemble des entretiens analysés, nous pouvons constater combien les stagiaires déclarent éprouver certaines difficultés à expliciter précisément ce qu'ils retiennent concrètement de leurs recherches théoriques et en quoi celles-ci ont pu participer de la construction de leur professionnalité. Même lorsqu'ils se disent très intéressés voire « éclairés » par les cours et les lectures, ils peinent à montrer en quoi ceux-ci ont transformé leurs représentations de la profession et leurs pratiques professionnelles. Il est possible que le contexte des entretiens, plus informel qu'un oral universitaire, n'ait pas permis d'accéder à cette analyse réflexive. Comme nous l'avons montré, la prise de recul sur les apprentissages réalisés grâce à la conception et à la mise en œuvre du projet s'est révélée plus féconde, les stagiaires soulignant la remise en question de leurs représentations et de leurs pratiques. Ce faisant, ils mettent en évidence l'impact du projet sur leur capacité à innover et sur leur envie d'élaborer et de mettre en œuvre de nouveaux projets dans l'avenir.

Les apports majeurs qui ressortent de l'analyse des mémoires et des entretiens s'articulent autour de quatre points :

- Dans le cadre de l'élaboration de leur mémoire, l'activité de déploiement de projets « bien-être » a permis aux étudiants stagiaires d'expérimenter trois principales dynamiques formatives et transformationnelles : la transformation de leurs relations avec les élèves, se rendant et en rendant les élèves, acteurs de bonheur ; la transformation du rapport de confiance entre acteurs de l'établissement scolaire ; la transformation de l'action par la pérennité des projets qui ne se sont pas limités à la seule variable « du moment ».

- Les dispositifs d'ingénierie du bonheur à visée formative et transformationnelle se caractérisent par :
 - ⇒ L'évolution des représentations des étudiants stagiaires ;
 - ⇒ Les liens opérants entre les connaissances théoriques acquises en formation et le projet « bien-être » développé dans le mémoire ;
 - ⇒ La remise en cause des pratiques pédagogiques ;
 - ⇒ L'apprentissage méthodologique de la démarche de projet et le dépassement de certaines difficultés rencontrées par les étudiants lors de leur entrée dans le métier.
- La dynamique formative a contribué à la montée en compétences des étudiants stagiaires au service de la professionnalité enseignante et de la professionnalité de Conseiller principal d'éducation.
- Les trois principaux savoirs-relations au travail identifiés sont : la relation à soi, la relation à l'autre et la relation à l'espace.

Aussi, par le développement de dispositifs de bien-être, ce travail a contribué à la création d'une communauté de pratiques fondée sur une ingénierie du bonheur.

Discussion conclusive

Les trois principaux types de savoirs-relations dégagées à partir de l'analyse des mémoires (relation à soi, relation à l'autre et relation à son environnement) font écho au modèle de Konu et Rimpelä (2002) : *Having* (conditions scolaires)/*Loving* (relations sociales)/*Being* (accomplissement personnel)/*Health* (santé).

Nous avançons l'hypothèse que l'inscription des acteurs d'un établissement scolaire dans un dispositif d'ingénierie du bonheur est un facteur favorable au fait de considérer chaque étudiant stagiaire comme un agent de transformation à part entière du système scolaire. Par la mobilisation des équipes qu'une ingénierie du bonheur entraîne à l'échelle de l'établissement, notamment autour du projet « Bien-être » et par la réflexion qu'il suscite autour du projet d'établissement, ce dispositif d'ingénierie du bonheur génère un effet bénéfique sur les élèves et sur l'ensemble du personnel. Cela a *in fine* un effet significatif sur la « qualité de vie à l'école ». Les étudiants et les fonctionnaires stagiaires sont « en formation », ce qui n'est pas antinomique avec la « transformation » qu'ils peuvent piloter et susciter à l'échelle de chaque établissement. Ce construit de « formation transformationnelle » est « révolutionnaire » au sens étymologique du terme. Loin d'être une rupture par rapport à l'ingénierie de formation telle qu'elle est pensée et mise en œuvre en France au sein du système éducatif, la convocation du construit de « formation transformationnelle » constitue selon nous un retour à la source. Dans l'esprit de Charles Péguy, l'expression « hussards noirs » s'appliquait aux élèves-maîtres inscrits en formation professionnelle de l'École normale de garçons d'Orléans. Pour l'auteur de *Notre jeunesse* (1910), ces jeunes élèves-maîtres, âgés de 17 à 20 ans, « étaient vraiment les enfants de la République ; (...) ces nourrissons de la République, (...) ces hussards noirs de la sévérité... ». Pour lui, « cette École normale semblait un régiment inépuisable. Elle était comme un immense dépôt, gouvernemental, de jeunesse et de civisme » (Bouyer, 2003, p. 164). La « formation transformationnelle » que nous évoquons dans cet article est pensée à travers des voies collaboratives, préparant à une professionnalité solidaire. Elle propose de placer l'étudiant et le fonctionnaire stagiaire en position d'agent de proposition et de mobilisation collective, autour de nouveaux contenus pour l'École (la notion de « bien-être » et celle de « qualité de vie ») et de modalités encore minoritaires dans les établissements scolaires (« débats participatifs », alternance de démocratie représentative, CVL⁹ et CVC¹⁰ et de démocratie directe, référendum d'initiative scolaire au sein de la communauté scolaire, passage progressif de la pure logique de séparation disciplinaire vers un savoir-relation qui exige la transversalité...).

⁹ CVL : Conseil des délégués pour la vie lycéenne.

¹⁰ CVC : Conseil de la vie collégienne.

Bibliographie

- Durpaire, F., Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'École*. Presses universitaires de France.
- Bourrassa, B. (2015). Recherche(s)-action(s) : de quoi parle-t-on ? Dans Les chercheurs ignorants (Dir.), *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance* (p. 32-35). Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Bouyer, C. (2003). Les hussards noirs de la République. Dans C. Bouyer (Dir.), *La Grande aventure des écoles normales d'instituteurs* (p. 160-182). Le Cherche-Midi.
- Bray, R. (2015). (Dir.). *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance*. Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Butlen, M., Dolz, J. (2015). La logique des compétences : regards critiques. *Le Français aujourd'hui*, 191, 3-14.
- Dewey, J. (1931). *Les Écoles de demain*. Flammarion.
- Dolz, J., Ollagnier, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (Dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 7-24). De Boeck.
- 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.
- Focquenoy-Simonnet, C. (2020). Le surveillant général, « ancêtre encombrant » du conseiller principal d'éducation (CPE), le mythe à l'aune des données archivistiques. *Carrefours de l'éducation*, 49, 17-30.
- Greenwood, D.-J., Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research*. Sage.
- Konu, A., Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.
- Jore F., Dagué, I., Robert, S. (2018). Les effets formatifs potentiels du mémoire MEEF et leur actualisation, *Questions Vives*, 30. <http://journals.openedition.org/questionsvives/3082> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3082>
- Lapostolle, G. (2021). Le mémoire des CPE en Master MEEF : un dispositif révélateur des ambitions et des limites de la mise en œuvre des réformes de la formation des professionnels de l'éducation (1990-2018). *Formation et profession*, 29(1), 1-13.
- Le Boterf, G. (2013). Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle : agir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions. Eyrolles.
- Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, 10(1), 81-95.
- Moretti, E. (2021). *The Best Weapon for Peace. Maria Montessori, Education, and Children's Rights*. University of Wisconsin Press.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil.
- Murat, F., Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Éducation et Formation*, 88-89.
- Mutuale, A. (2017). *De la relation en éducation. Pédagogie, éthique, politique*. Téraèdre.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (Dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin.

Pennaforde, A. (2016). Manager les formation-emploi pour développer l'implication : le cas du modèle canadien d'éducation coopérative, *Management & Avenir*, 8(90), 87-106.

Reason, P., Bradbury, H. (2006). (Eds.). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (p. 447-456). Sage.

Reynaud, L. (2017). Écoles innovantes. Promouvoir le bien-être à l'école. *L'école des parents*, 622(1), 50- 53.

Rouillard, R., Chauvigné C. (2020). Quelle est la place du travail collaboratif entre le conseiller principal d'éducation et les enseignants dans les représentations sociales des étudiants ? *Carrefours de l'éducation*, 49, 79-98.

Serina-Karsky, F. (2021). Vers une pédagogie du bien-être pour une communauté éducative inclusive. Histoires et perspectives. [Note pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) soutenue le 9/11/2021, Université Paul-Valéry Montpellier 3, France].

Sorel, M. (2008). À propos de la professionnalisation : le retour du sujet..., *Savoirs*, 2(17), 37-50.

Taddei, F. (2018). Quelles finalités pour l'enseignement supérieur ? Pour une société apprenante et au service du développement durable, *Futuribles*, 3(424), 31-36.

Tardif, J., Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 18, 29-45.

Wagnon, S. (2019). De Montessori à l'éducation positive. Tour d'horizon des pédagogies alternatives. Madraga.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 57-69.

Autres références

Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des Masters « *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* », J.O.R.F. n°0200 du 29 août 2013, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027905257/>

Arrêté du 24 juillet 2020 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des Masters « *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* », J.O.R.F. n°0192 du 6 août 2020. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042211054>

Circulaire n° 91-202 du 2 juillet 1991, B.O. n° 27 du 11 juillet 1991 fixant le cadre national concernant les contenus et la validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle, B.O. spécial n°2, 26 mars 2015. <https://education-vie-scolaire.web.ac-grenoble.fr/article/circulaire-du-10-08-2015-portant-missions-des-cpe>

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2019). Enquête PISA. <https://www.oecd.org/fr/presse/la-derniere-enquete-pisa-de-l-ocde-met-en-lumiere-les-difficultes-des-jeunes-a-l-ere-du-numerique.htm>