

Le bonheur d'enseigner est-il enseignable ?

Réflexions et propositions issues de la formation à l'enseignement en Suisse Romande

Nicolas Bressoud, Haute école pédagogique du Valais (Suisse), nicolas.bressoud@hepvs.ch

29 septembre 2022

Table des matières

1	Introduction	3
2	Considérations sur le bonheur et sa place dans le métier d'enseignant	4
2.1	Place du bonheur dans l'évaluation de la qualité des formations	4
2.1.1	Absences de données sur le bonheur dans la formation	4
2.1.2	Nécessité d'un cadre conceptuel.....	5
2.2	Bonheur et épanouissement : la psychologie positive comme cadre	5
2.2.1	Importance d'un balisage clair des notions en jeu	5
2.2.2	Apports de la psychologie positive.....	5
2.2.3	Une confrontation saine des modèles aux données du terrain.....	5
2.3	Bonheur à l'école - des modèles variés.....	6
2.3.1	Bonheur en tant que bien-être subjectif.....	6
2.3.2	Bonheur en tant que bien-être psychologique	6
2.3.3	Bonheur - vers le modèle PERMA	6
2.3.4	PERMA - dimension des émotions positives	6
2.3.5	PERMA - dimension de l'engagement	7
2.3.6	PERMA - dimension des relations.....	7
2.3.7	PERMA - dimension du sens	7
2.3.8	PERMA - dimension de l'accomplissement	7
2.3.9	Le modèle PERMA comme interface entre la recherche sur le bonheur et la formation des enseignants	7
3	La question des contextes hétérogènes et de l'inclusion scolaire	8
3.1	Enjeux autour de la perception de l'hétérogénéité par l'enseignant.....	8
3.2	Définition de l'hétérogénéité	8
3.3	Inclusion scolaire - un mouvement international.....	8
3.4	Inclure pour vivre ensemble	9
4	Inclusion et climat de classe	9
4.1	Participer et pouvoir agir - deux indicateurs à prendre en compte dans l'étude du climat de classe	9
4.2	Impact des pratiques enseignantes sur le climat de classe.....	9

4.3	Soutenir le climat de classe en étant heureux	9
4.4	Vers une définition du climat de classe	10
4.5	La relation enseignant-élèves comme principe actif dans le développement du bonheur	10
4.5.1	Une posture bienveillante de l'enseignant	10
5	Formation des enseignants et rôle du bonheur	11
5.1	Un nécessaire développement des compétences socioémotionnelles des enseignants	11
5.2	Aborder conjointement interventions de psychologie positive et développement de l'identité professionnelle	11
5.3	Focalisation sur un exemple en formation des enseignants	12
5.3.1	Une formation initiale connectée à la recherche	12
5.4	Formation des enseignants et climat de classe - le cas des forces de caractère	12
5.4.1	Forces de caractère - contexte, définition et exemples	12
5.4.2	Effets attendus sur les pratiques inclusives	13
6	Conclusion - Vers une école inclusive basée sur le développement actif du climat de classe.....	13
	Références	14

Titre anglais :

Can we teach teachers-to-be how to be happy teachers?

Sous-titre anglais :

Considerations from teacher training in French-speaking Switzerland

Résumé :

La formation des enseignants peut se donner les moyens d'accueillir une sensibilisation au bonheur d'enseigner. L'enjeu est de taille, en un contexte d'éducation inclusive qui demande aux professionnels une implication entière dans la prise en compte de la diversité des élèves dont ils ont la charge.

A travers le modèle PERMA développé au sein du champ de la psychologie positive par Martin Seligman (2011), une formation des enseignants au bonheur paraît possible. Si le modèle PERMA (acronyme se référant aux émotions positives, à l'engagement, aux relations positives, au sens et à l'accomplissement) permet d'identifier des déterminants à prendre en compte dans cet apprentissage, il permet également de mettre en lumière le rôle fondamental de la relation entre l'enseignant et l'élève. C'est à travers les relations qui caractérisent le climat de classe que l'enseignant peut ancrer et cultiver, pour lui et pour ses élèves, le bonheur d'être ensemble, de vivre un projet scolaire partagé, de progresser vers un but commun.

Ainsi, la formation des enseignants peut se donner les moyens de favoriser l'émergence de compétences socioémotionnelles propices au bonheur d'enseigner. Elle pourra offrir aux futurs professionnels des occasions de vivre des programmes d'intervention de psychologie positive tout en soutenant des réflexions sur le développement de leur identité professionnelle (pratique réflexive). Les pratiques de gratitude, les activités sur la régulation émotionnelle ou encore les méthodes de reconnaissance et d'utilisation des forces personnelles sont des leviers en ce sens qui touchent à la relation à soi et à l'autre.

Mots-clés :

formation des enseignants, hétérogénéité, inclusion scolaire, modèle PERMA, climat de classe, compétences socioémotionnelles, forces personnelles.

Abstract:

Teacher training has the opportunity and availability to raise awareness on the happiness of teaching. The stakes are high: inclusive education contexts require teachers to fully support their pupils' heterogeneity.

The positive psychology PERMA model (Seligman, 2011) seems to be an interesting evidence-based guide to build teacher training in happiness teaching. The PERMA model (Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Achievement) provides an identification of the different factors needed for this happiness teaching training. It also highlights the importance of the teacher-pupil relationship. This fundamental relationship is key to the classroom climate. It allows teachers to nurture the joy of teaching as well as learning, sharing a school project, and progressing -together with their pupils- to a common goal.

In this vein, teacher training can give itself the means to foster socio-emotional skills which are the cornerstone to teaching as happiness teacher training. This training would aim both at offering the opportunity to experience positive psychology interventions and developing teachers' reflexive skills. Gratitude practices, emotional regulation interventions, recognition and use of character strengths are levers that act both on intra- and interpersonal relationships.

Keywords:

Teacher training, heterogeneity, inclusion, PERMA model, classroom climate, socio-emotional skills, character strengths

1 Introduction

Le bonheur d'enseigner est-il enseignable ? Dans cet article, nous proposons une réflexion sur la formation à l'enseignement dans le contexte de la Suisse romande. Nous présentons les tentatives de thématiser le bonheur au sein de la formation. Le bonheur d'enseigner est, dans cette proposition, intégré à la problématique de l'inclusion scolaire et la gestion de l'hétérogénéité. Ainsi, l'enjeu est double :

- développer une formation à l'enseignement qui prend en compte le développement des compétences propices à l'activité en inclusion scolaire ;
- proposer une vision du fonctionnement professionnel en contextes hétérogènes qui s'appuie sur les possibilités d'y être heureux.

Dans cette proposition théorique, la notion de bonheur est étroitement liée à celle de bien-être. Les différences conceptuelles sont proposées tout en soulignant les zones de confusion. Comme balise conceptuelle, nous convoquerons le modèle PERMA (Seligman, 2011). Ce modèle se propose de caractériser le bien-être à travers 5 dimensions qui seront développées plus loin : les émotions positives, l'engagement, les relations positives, le sens, l'accomplissement.

La convocation du modèle PERMA servira de connecteur logique entre deux champs encore très distincts. D'un côté, nous considérerons les aspects liés au bien-être ainsi que les leviers, en termes de programmes d'intervention, pour développer le bonheur, à partir du champ de la psychologie positive. De l'autre côté, nous présenterons des enjeux de la formation des enseignants avec, comme pierre angulaire, la question féconde de l'inclusion scolaire. Cette dernière nous permettra de mettre en exergue les moyens dont disposent les enseignants pour soutenir la participation sociale et le pouvoir d'agir des jeunes à besoins éducatifs particuliers dans un contexte de tension quant à la gestion de l'hétérogénéité. A cet effet, nous prendrons appui sur la théorie de l'autodétermination. Puis nous chercherons à saisir comment cela peut influencer le bonheur d'enseigner. Plus précisément, nous proposerons de considérer l'inclusion comme terrain fertile pour y connecter le développement de l'identité professionnelle des enseignants. A

travers les dimensions du modèle PERMA, nous verrons comment le bonheur d'enseigner peut trouver sa source dans les valeurs liées à l'inclusion scolaire. Nous ferons également une analyse des possibilités de développer le bonheur d'enseigner et apprendre à travers la notion de climat de classe. Cette dernière sera particulièrement prise en compte comme terrain de développement de relations dites positives. A nouveau, les ressources proposées en psychologie positive nous permettront de comprendre comment la formation des enseignants peut favoriser le développement de compétences socioémotionnelles des futurs professionnels, compétences propices au développement de relations positives à l'école. Nous analyserons alors plus en détail une de ces ressources, les forces de caractère, pour saisir en quoi ce type de pratique agit comme catalyseur du développement des relations et du bonheur dans la profession.

Avec une focale sur l'inclusion scolaire, aborder la question de la formation des enseignants en considérant la possibilité d'apprendre à développer le bonheur d'enseigner est la proposition du présent article. Dans ce paysage conceptuel bigarré, nous prenons le parti d'élaborer un tissage entre des notions appartenant encore à des champs théoriques différents pour dégager des perspectives de développement des dispositifs de formation initiale prenant en compte les apports récents de la recherche scientifique sur le bonheur. Ce tissage est concrétisé par le présent article qui assume un va-et-vient régulier entre le champ de la psychologie positive et la formation des enseignants de manière à consolider le rapprochement de ces deux champs.

2 Considérations sur le bonheur et sa place dans le métier d'enseignant

La recherche du bien-être ou du bonheur des enseignants se développe (Goyette, 2020 ; Rousseau & Espinosa, 2018). Ce développement intervient dans un contexte où le rôle de l'école évolue vers des pratiques inclusives (Ebersold, 2009). Si les deux thématiques ne sont pas forcément liées à l'origine, force est de constater qu'elles invitent à une réflexion plus large. Dans un contexte d'inclusion scolaire, il y a lieu de chercher à comprendre comment les enseignants parviennent à répondre aux défis de l'optimisation des apprentissages de tous les élèves, au sens de Perrenoud (2012), tout en développant une pratique professionnelle satisfaisante, voire heureuse. En résumé, il y a lieu de former des personnes aptes à voir la gestion de l'hétérogénéité comme une chance ou un terrain d'opportunités pour faire une différence dans les parcours scolaires et moins comme un défi contraignant. C'est en ce sens que nous proposons plus bas de considérer le modèle PERMA et certaines pratiques de psychologie positive comme des leviers permettant de penser et concrétiser le développement du bonheur d'enseigner en formation initiale des enseignants.

2.1 Place du bonheur dans l'évaluation de la qualité des formations

Encore relativement peu prolixes sur ces enjeux, les instituts de formation à l'enseignement en Suisse romande documentent régulièrement la qualité de leurs dispositifs. Pour attester de la qualité, les rapports se fondent volontiers sur le taux d'employabilité des personnes formées ou le taux de satisfaction durant le cursus (voir, par exemple, Voirol-Rubido et al., 2020).

2.1.1 Absences de données sur le bonheur dans la formation

Bien que la notion de satisfaction de la formation puisse vaguement se rapprocher du concept de bonheur ou de bien-être, aucune donnée ne traite explicitement du bonheur des personnes formées. Cette absence est d'autant plus étonnante pour deux raisons. Tout d'abord, la question du burn-out ou de la santé du personnel de l'enseignement est actuelle (Genoud et al., 2009 ; Squillaci, 2020). Les liens entre burn-out, réorientation professionnelle, gestion de classe ou gestion de l'hétérogénéité paraissent se tisser aisément (Desmeules & Hamel, 2017 ; Karsenti, 2017). En suivant cette logique de focalisation sur les problèmes de burn-out ou de réorientation, il pourrait apparaître que s'intéresser au bonheur d'enseigner n'est pas opérant et ne permettrait pas de résorber l'expansion de ce qui nuit au métier. Cette supposition, bien qu'insatisfaisante, n'est pas infondée. En effet, chez les élèves, par exemple, on admet volontiers mesurer le bien-être à partir du taux de harcèlement (Consortium PISA.ch, 2019). Pourquoi en serait-il autrement

chez les enseignants ? Autrement dit, en quoi est-ce que la recherche sur l'apprentissage du bonheur d'enseigner serait utile ?

2.1.2 Nécessité d'un cadre conceptuel

Dans les enquêtes sur la qualité des formations, les indicateurs traditionnels ne suffisent plus. Cet article vise également à proposer d'observer le bonheur d'enseigner pour mieux comprendre comment les formations peuvent réguler leur fonctionnement. Un enseignant qui n'est ni en burn-out, ni en réorientation professionnelle n'est pas forcément heureux. De même, un élève qui ne subit pas de harcèlement n'est pas forcément heureux. En ce sens, alors que cette thématique devient vive, il y a lieu de proposer aux dispositifs de formation des cadres scientifiques permettant de saisir en quoi les futurs enseignants apprennent à développer une pratique heureuse en contextes hétérogènes. L'utilisation du modèle PERMA est considérée, dans cet article, comme une interface permettant de lier formation au métier et bonheur.

2.2 Bonheur et épanouissement : la psychologie positive comme cadre

Avant d'approfondir la question de cette formation au bonheur d'enseigner en contextes hétérogènes, il y a lieu de se questionner sur ce qui est entendu par bonheur. Différents auteurs ont cherché notamment à vérifier l'ancrage culturel de la notion de *happiness* (Delle Fave et al., 2016). Des équipes de recherche ont proposé des modèles mesurables autour des notions de bien-être ou de bonheur (voir, par exemple, Lyubomirsky et al., 2005 ; Ryff, 1989 ; Seligman, 2011). Que retenir de ces apports ?

2.2.1 Importance d'un balisage clair des notions en jeu

Pour paraphraser Cova (2021), nous nous retrouvons avec des notions complexes et ambiguës selon le cadre de référence choisi. Les notions de bien-être, de bonheur, d'épanouissement, de satisfaction, de bien-être, de qualité de vie, de santé mentale positive se cotoient, se confondent ou divergent. En résumé, le bonheur, chez le sociologue ou le médecin, n'est pas celui du psychologue ou du philosophe. Dans le cadre de cet article, nous proposons de considérer la notion de bonheur sous l'angle de l'épanouissement. Ceci nous amène à préciser cette notion avant de la développer selon un modèle choisi.

2.2.2 Apports de la psychologie positive

Le champ de recherche que constitue la psychologie positive nous paraît adéquat dans cet exercice. En effet, la psychologie positive se donne comme visées de chercher à mieux comprendre les déterminants du bien-être des individus, des groupes ou des institutions (Gable & Haidt, 2005). Dans la première vague de son activité, elle se focalise ainsi davantage sur le développement des conditions propices à l'épanouissement plutôt que sur la réduction des conditions qui entravent le développement humain. En ce sens, ce domaine de recherche est intéressant pour sortir d'une optique de réduction des problèmes pour embrasser la question de la promotion du bonheur d'enseigner et apprendre. Ce changement d'angle est crucial. Traiter la question du bonheur par la réduction des troubles ou les démarches de résolution de problèmes ne permet pas, à notre sens, de travailler sur les processus favorables à son développement. L'analogie avec la santé est valable. On peut se référer à la définition relative de l'OMS, bien connue dans le monde médical : l'absence de maladie ne signifie pas la bonne santé ou la santé optimale. Un état de bien-être mental et physique se cultive.

2.2.3 Une confrontation saine des modèles aux données du terrain

Un autre argument en faveur de la psychologie positive, comme cadre de référence, est constitué par la nécessité de fonder les démarches et modèles rigoureusement éprouvés. Cette rigueur impose aux équipes de recherche de ce champ de répondre à des protocoles expérimentaux détaillés dans le cadre des publications révisées par les pairs. Les résultats des recherches sont également remis en question au fur et à mesure de l'évolution des connaissances méthodologiques. Un exemple emblématique de cette recherche de rigueur concerne les travaux autour de la *happiness pie* (Sheldon & Lyubomirsky, 2021). Durant plusieurs années, différentes équipes ont mis à l'épreuve ce fameux modèle qui proposait, selon

une compréhension populaire erronée, de quantifier les déterminants du bonheur. L'enjeu y était la part de bonheur dépendant du pouvoir d'agir de la personne, à côté des facteurs environnementaux et génétiques. Cette remise en question a permis de faire évoluer le modèle et, pour l'essentiel, à relativiser l'impact des découvertes qu'il a générées. Ce processus de production des connaissances prend en compte l'amélioration des modèles à travers une réévaluation pensée comme impartiale.

2.3 Bonheur à l'école - des modèles variés

Bien que mieux comprise et délimitée, la *happiness pie* reste un outil important pour progresser dans la compréhension du bonheur ou de l'épanouissement. Et ce n'est évidemment pas le seul. Dans le domaine de la psychologie positive, différents modèles proposent de cerner et délimiter le bonheur, le bien-être ou l'épanouissement. Sans les développer, nous en présentons d'abord deux puis nous nous arrêtons sur le troisième.

2.3.1 Bonheur en tant que bien-être subjectif

Le modèle le plus connu nous vient de Ed Diener (1984). Le chercheur a développé ce qu'il a nommé le *subjective well-being*, c'est-à-dire le bien-être subjectif. Ce modèle propose en particulier une évaluation du bien-être par une balance des émotions à valence positive ou négative ressenties. Ressentir plus d'émotions positives que négatives et porter un jugement favorable sur ce constat est, dans cette proposition, un bon indicateur de bien-être subjectif. Le modèle de Diener a énormément apporté au champ de recherche et continue à être étudié. Certaines critiques font toutefois remarquer que le modèle se fonde un peu trop sur les aspects de confort liés au bien-être. Il omettrait les aspects du bonheur liés au sens de l'existence. En clair, il ne permet pas de comprendre les situations de bonheur dans des contextes d'inconfort.

2.3.2 Bonheur en tant que bien-être psychologique

Pour répondre à ce manque, à côté du modèle de Diener, nous retrouvons régulièrement celui de Carol Ryff (1989) qu'elle intitule le *psychological well-being*, le bien-être psychologique. La chercheuse fonde sa proposition sur les aspects philosophiques eudémoniques du bonheur. Le bien-être psychologique serait alors plus une question de sens de ses actions dans la course du monde que de confort et affects positifs. Avec Ryff, nous progressons en direction d'une vision du bonheur qui devient pertinente pour le monde scolaire. Le modèle devient intéressant pour comprendre des éléments comme le sens des apprentissages scolaires, la mission d'enseigner, le rôle des relations humaines dans l'épanouissement individuel et collectif.

2.3.3 Bonheur - vers le modèle PERMA

Un troisième modèle, proposé par Martin Seligman, semble prendre en compte le meilleur des deux modèles précédents. Il s'agit du modèle PERMA. Différents auteurs, en particulier Peggy Kern (2022), ont repris et adapté la proposition de Seligman au champ scolaire.

Le modèle PERMA (ou PERMAH selon les versions) vise à mieux comprendre le bonheur humain sous l'angle de l'épanouissement. Il prend en compte les aspects de confort, de plaisir et aussi la question du sens de ses actions. Il est bien positionné pour définir les pratiques de psychologie positive en contexte scolaire. Le PERMA permet de saisir la question du bonheur à travers cinq dimensions.

2.3.4 PERMA - dimension des émotions positives

La première dimension concerne les émotions positives (P). Elle donne place au rôle capital que jouent les émotions telles que la joie, la fierté, la curiosité dans le développement humain (Fredrickson, 2013; Gay et al., 2019; Pekrun, 2014). A l'école, cette dimension permet d'observer les situations d'enseignement-apprentissage sous l'angle des affects positifs, longtemps négligés en sciences de l'éducation.

2.3.5 PERMA - dimension de l'engagement

Le PERMA propose ensuite de prendre en compte l'engagement (E) des personnes. Le bonheur semble donc lié à ce que réalisent les individus dans des situations de fonctionnement optimal ou *flow* (Csikszentmihalyi, 2009). La vie scolaire connaît de nombreuses situations où les élèves sont absorbés par une tâche stimulante, intéressante et où les enseignants ne voient pas le temps passer, occupés dans des discussions passionnantes avec leur public. La question de l'engagement des personnes convoque également la gestion de l'hétérogénéité : comment concevoir des situations d'apprentissages propres à impliquer chaque membre de la classe de manière optimale ? Nous y reviendrons plus bas.

2.3.6 PERMA - dimension des relations

Le modèle de Seligman met ensuite l'accent sur les aspects relationnels de la vie humaine (R). L'auteur propose de considérer des relations authentiques et énergisantes. Ceci caractérise ainsi des liens où la solidarité et le sentiment d'appartenance sont forts. Le développement des comportements prosociaux ou altruistes semble alors être un levier (Shankland et al., 2018; Shankland & André, 2020). En contexte scolaire, cette dimension concerne le climat de classe. Elle donne une grande responsabilité aux enseignants dans la culture d'un climat non seulement propice aux apprentissages, mais également au développement de relations saines entre élèves.

2.3.7 PERMA - dimension du sens

Le (M) concerne ensuite la question du sens de ses activités ainsi que le sens de sa vie. Le sens de la vie convoque des aspects liés à ce que l'on peut nommer la spiritualité. Toutefois, le modèle PERMA ne traite pas des questions de religion. La question du sens est tout à fait à portée de la psychologie. Des chercheurs comme Michael Steger (2008) ont bien circonscrit le sujet en le découpant selon ses aspects affectifs, cognitifs et comportementaux. Steger propose donc de questionner le sens à travers notamment l'amitié, la parentalité, les croyances, les valeurs, la philosophie de vie... À l'école, le sens des activités est un aspect qui est bien identifié dans les recherches sur la motivation. Cette dimension du modèle PERMA rappelle aux enseignants de continuellement rechercher à expliciter le lien entre leurs actions pédagogiques et la finalité : favoriser l'apprentissage des élèves.

2.3.8 PERMA - dimension de l'accomplissement

Dans la version de base de son modèle, Seligman conclut avec la dimension qui concerne le sentiment d'accomplissement des personnes (A). L'accomplissement se caractérise notamment par la sensation de progresser en direction de buts personnels, un sentiment de compétence, voire un dépassement de soi (Seligman, 2011). D'autres versions plus récentes du modèle prennent en compte la dimension de la santé (H).

2.3.9 Le modèle PERMA comme interface entre la recherche sur le bonheur et la formation des enseignants

Le PERMA nous paraît donc être pertinent pour comprendre ou du moins mieux cerner la question du bonheur d'enseigner et d'apprendre. Issu de la psychologie positive, ce modèle met en lumière sous un jour nouveau des éléments bien documentés en sciences de l'éducation tels que la question du sens des apprentissages, la différenciation pédagogique, ou encore les relations entre élèves. Mais plus encore : il paraît être également pertinent pour questionner le rôle de l'enseignant dans son propre développement. Il permet de baliser, c'est la proposition centrale de cet article, l'apprentissage d'une vie heureuse à l'école.

Dans la partie suivante de cet article, nous allons analyser la question de l'hétérogénéité des besoins des élèves ainsi que celle de l'inclusion scolaire, éléments constituant des enjeux importants de la formation initiale des enseignants. En tant que zones de tensions dans le métier, nous allons proposer en quoi c'est justement en prenant en mains ces défis que l'enseignant peut cultiver le bonheur d'enseigner.

3 La question des contextes hétérogènes et de l'inclusion scolaire

Si le modèle PERMA est pertinent pour penser les parcours heureux des élèves et des enseignants, il y a lieu de s'arrêter un instant sur la question de l'hétérogénéité dans les classes ainsi que celle de l'inclusion scolaire. L'hétérogénéité des élèves et les enjeux liés à l'inclusion des personnes à besoins éducatifs particuliers peuvent-ils être considérés comme des entraves au développement du bonheur en classe ? Il y aurait en effet une anxiété relative chez la plupart des enseignants. Toutefois, nous voulons insister sur la possibilité d'y être heureux. Le modèle PERMA est notre système de balise dans l'argumentation. Nous proposons tout d'abord de circonscrire les notions d'hétérogénéité et d'inclusion. Puis, nous les observerons sous l'angle du bonheur d'enseigner (et d'apprendre).

3.1 Enjeux autour de la perception de l'hétérogénéité par l'enseignant

En formation des enseignants, nous avons pour habitude de débattre de plusieurs catégories de perceptions de l'hétérogénéité (Burger, 2010; Zakhartchouk, 2014). Une première catégorie de perception serait de renoncer à la voir ou à la prendre en compte. Dans ce cas, on renonce (pour différentes raisons qui ne sont pas l'objet de cet article) à considérer que les élèves ont des besoins ou des particularités qu'il vaut la peine de prendre en compte. Sans chiffre à l'appui, nous postulons que cette catégorie reste bien représentée dans le personnel enseignant. Elle peut paraître à priori confortable puisqu'elle n'implique aucune différenciation pédagogique instrumentée. Mais elle ne permet ni un apprentissage optimal des élèves ni un épanouissement dans le métier d'enseignant, celui-ci se réduisant à un rôle de distributeur de tâches scolaires. Une autre perception de l'hétérogénéité est celle qui consiste à voir les différences entre élèves comme un empêchement à l'acte d'enseigner. Dans ce cas, l'enseignant prodigue un enseignement normalisé pour la majorité de ses élèves. Et il consent à faire l'effort de mettre en oeuvre quelques adaptations pour les élèves qui sortent trop de la norme. Ici aussi, il n'y a pas de chemin vers le bonheur d'enseigner ou apprendre puisque chaque écart à la norme impliquera un travail par nature supplémentaire et non consubstantiel de l'enseignement ordinaire. Une troisième catégorie de perceptions consiste à voir l'hétérogénéité dans un groupe comme une donne de base de ce que sont les êtres humains. Dans ces dernières perceptions, on reconnaît ce qui relie les élèves entre eux tout en prenant en compte leurs besoins particuliers. Ici, la norme est la diversité (Bergeron et al., 2011). Ainsi, l'enseignant y enseigne tout en étant conscient de son rôle qui consiste à optimiser les apprentissages de chacun tout en prenant en compte le groupe. Cette dernière série de perceptions va dans le sens de Michel de Saint-Onge (2008) qui intitule son ouvrage : *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* Ceci met l'accent sur la dialectique enseignement-apprentissage. L'enseignant ne peut enseigner sans chercher constamment les indices d'apprentissages chez ses élèves, dans un ajustement constant (Hattie, 2012). Cet ajustement constant se réalise explicitement dans la planification, la réalisation et l'évaluation de l'enseignement.

3.2 Définition de l'hétérogénéité

Dans cet esprit, nous définissons l'hétérogénéité d'une classe comme l'ensemble de la diversité des élèves sous leurs différentes sphères de développement (cognitive, affective, socioculturelle), leurs besoins spécifiques, intérêts et motivations, leurs connaissances préalables (Abdallah-Pretceille, 2003; Talbot, 2011). Cette hétérogénéité caractérise le groupe classe sans porter de jugement de valeurs. La prendre en compte permet à l'enseignant de planifier, enseigner et évaluer. C'est sous cette acception du terme que le bonheur d'enseigner et d'apprendre est traité dans cette contribution. Cette vision de l'hétérogénéité facilite la prise en compte de l'inclusion scolaire qui constitue la suite de notre lecture.

3.3 Inclusion scolaire - un mouvement international

L'inclusion scolaire peut être une notion polysémique difficile à cerner. Historiquement, elle se rapproche de l'intégration scolaire des personnes en situation de handicap (Tremblay, 2012). Les injonctions, au niveau mondial, remontent en effet à plus de trente ans. Les politiques d'intégration scolaire ont visé à sortir peu à peu d'un modèle médical très normatif catégorisant les individus. Peu à peu, les expériences d'intégration scolaire ont révélé les bénéfices pour la personne en situation de handicap autant que pour

les camarades de classes. Si l'élève au bénéfice de mesures d'aides en contexte intégratif peut progresser dans les apprentissages scolaires, les dimensions relationnelles et sociales sont vues comme particulièrement bien stimulées. Les camarades de classe bénéficient également du dispositif d'aide mis en œuvre dans leurs apprentissages scolaires et sociaux (voir, par exemple, Serrier Dessemontet, 2012).

3.4 Inclure pour vivre ensemble

Dans ce sens et selon les évolutions actuelles, l'inclusion scolaire se démarque des pratiques de différenciations structurelles. Autrement dit, l'école prend en compte les besoins spécifiques des élèves pour favoriser une différenciation au sein du groupe et non en séparant les élèves en fonction des diagnostics ou troubles (Kalubi et al., 2017; Pelgrims & Buholzer, 2013). Dans ce contexte, l'inclusion peut être définie comme un tout dans lequel chacun est inclus dès le départ (Doudin & Ramel, 2009; Lafortune & Doudin, 2006; Tremblay, 2012).

Cet aspect de participation à la vie scolaire avec une prise en considération active de la diversité constitue le cadre de référence dans lequel développer la notion de bonheur d'enseigner (et d'apprendre). C'est pourquoi s'inscrire dans un mouvement d'inclusion, où chacun vit avec ses différences au sein d'un même groupe, nous amène à devoir comprendre comment observer les relations et leur développement dans la classe.

En ce sens, la notion de climat de classe est appropriée. Nous la développons à présent afin de disposer des balises théoriques nécessaires à la suite de notre argumentation sur le bonheur d'enseigner.

4 Inclusion et climat de classe

4.1 Participer et pouvoir agir - deux indicateurs à prendre en compte dans l'étude du climat de classe

La participation active de tous les enfants à la vie scolaire est pensée comme réponse à un besoin universel d'affiliation. Elle agit aussi en tant qu'*empowerment* des jeunes avec besoins éducatifs particuliers qui se retrouvent en situation d'avoir voix au chapitre. Ce faisant, l'école renforce l'autodétermination des élèves, c'est-à-dire la prise en compte de leurs besoins psychologiques fondamentaux, dans le sens des travaux initiés par Richard Ryan et Edward Deci (2000). Cette autodétermination bénéficie de la pédagogie mise en œuvre dans la classe, à savoir un pilotage de la classe et son climat par des enseignants qui disposent d'une vision favorable de l'hétérogénéité des classes et de l'inclusion scolaire.

4.2 Impact des pratiques enseignantes sur le climat de classe

Luc Prud'homme et ses collègues (2017) ont développé le sujet en se demandant quels étaient le profil et les pratiques des enseignants qui réussissent le pari de l'inclusion scolaire. Dans leur ouvrage, les auteurs isolent différentes caractéristiques. Nous en présentons une petite sélection. Tout d'abord, selon les auteurs, l'enseignant qui vise l'inclusion sait considérer la différence comme une ressource et encourage l'expression de la diversité. Cette personne est également capable de mettre l'accent sur le potentiel et non le handicap. Ensuite, toujours selon les auteurs, elle sait gérer sa classe de manière participative et permet aux élèves de se donner des objectifs et à aider les autres à atteindre les leurs.

4.3 Soutenir le climat de classe en étant heureux

Une telle personne peut-elle heureuse ? Il nous semble pouvoir répondre par l'affirmative. Le modèle PERMA de Martin Seligman, tel que nous l'avons développé plus haut, nous donne quelques arguments dans ce sens. Les éléments principaux de l'argumentation concernent certainement la question de sens de l'activité enseignante correspondant à la quatrième dimension du PERMA, le thème du sentiment d'accomplissement qui est la cinquième partie du modèle et enfin l'aspect des relations authentiques (troisième dimension). Cet enseignant tel que décrit par Prud'homme et ses collègues met en effet en

œuvre une pédagogie alignée sur ses croyances et valeurs tout en prenant en compte les besoins d'autrui. Ce faisant, il réalise une activité orientée vers autrui (les élèves) qui favorise son propre épanouissement.

Toutefois le lien avec le PERMA n'est pas encore assez étayé. Il s'agit de sortir de la relation d'apprentissages au sens strict pour traiter de la question plus large du climat de classe. A travers le climat de classe, sur lequel l'enseignant a une grande influence, le tissage des liens entre inclusion scolaire et bonheur paraît clair.

4.4 Vers une définition du climat de classe

Le climat de classe s'intéresse à la qualité des interactions entre les différents acteurs d'une classe et leur environnement, dans le but de prédire leurs comportements (Bressoud et al., 2021). En France, Caroline Veltcheff (2019) a notamment écrit sur la question du climat scolaire dit positif. A travers cette notion, l'auteure développe en particulier la question des ressources à activer pour favoriser le bien-être de tous. En clair, le climat de classe s'entretient, se développe et l'enseignant y joue un rôle central. Ce rôle peut être exercé en particulier à travers les relations. Nancy Gaudreau (2017) a ainsi thématisé les domaines incontournables de ce qu'elle nomme la gestion de classe. Parmi ces domaines, on retrouve la question des relations dites positives. Par cela, Gaudreau précise que toute gestion de classe adéquate passe par l'entretien et le développement de relations saines et authentiques avec les élèves. En ce sens, et pour revenir sur le climat, gérer sa classe n'est pas qu'une histoire d'organisation et d'administration mais bien également de développement d'une culture relationnelle. Il faut insister sur cette notion : la neutralité relationnelle n'est pas proposée par Gaudreau. Indépendamment de la question de l'autorité ou du rapport de pouvoir, une relation positive génère des émotions agréables et engage les acteurs dans un rapport de confiance.

Ce principe actif que serait la relation entre les acteurs, à travers le climat scolaire, dans la question de l'inclusion scolaire, mérite un approfondissement. Il nous permettra de revenir sur la question du bonheur.

4.5 La relation enseignant-élèves comme principe actif dans le développement du bonheur

Être en classe ne se réduit pas à enseigner et apprendre. C'est être partie prenante dans un réseau de relations qui peut être caractérisé par un climat de classe que l'on espère positif. Ce réseau de relations dépend fortement de la posture des enseignants. Nous avons quelque peu abordé cette idée en évoquant la perception que les enseignants peuvent avoir de leurs élèves à travers la prise en compte de la diversité. Toutefois, plusieurs auteurs précisent les déterminants d'une relation pédagogique qui développe intensément un climat de classe favorable (voir, par exemple, Jellab & Marsollier, 2018; Virat, 2019).

4.5.1 Une posture bienveillante de l'enseignant

Dans le sens des travaux de Christophe Marsollier, Rebecca Shankland et ses collègues (2018) ont cherché à mieux cerner la relation enseignants-élèves à travers la posture bienveillante de l'adulte. Cette posture bienveillante serait inconditionnellement attentive aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves introduits plus hauts rejoignant ainsi la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci. Jellab et Marsollier (2018) parlent d'une bienveillance active, lorsque les enseignants s'engagent dans la relation à leurs élèves en faisant preuve d'empathie et d'une exigence raisonnable dans les apprentissages scolaires. Une telle bienveillance n'est ainsi ni autoritariste ni laxiste. En elle-même, elle constitue une posture éthique exigeante pour les enseignants qui, de fait, ont à cœur d'être à la hauteur de ce défi journalier : soutenir le développement psychosocial (ou socioémotionnel) de leurs élèves.

Ces considérations sur le climat de classe et son principe actif qu'est la relation nous permettent de mieux appréhender à présent la formation des enseignants et rôle du bonheur.

5 Formation des enseignants et rôle du bonheur

Jusqu'ici, nous avons pu formuler des tissages impliquant le bonheur et les postures relationnelles qui peuvent le nourrir. Un mécanisme relationnel important apparaît : le fait de développer le bonheur d'enseigner passe par le fait de favoriser le bonheur d'apprendre. Autrement dit, l'épanouissement passe par la relation.

C'est ce que le modèle PERMA du bonheur semble indiquer (Seligman, 2011). A l'école, le lien que les enseignants entretiennent avec leurs élèves permet de générer des émotions positives, donner du sens aux apprentissages et favoriser l'engagement des enfants par l'ajustement constant du dispositif pédagogique.

5.1 Un nécessaire développement des compétences socioémotionnelles des enseignants

En formation des enseignants, il y a donc un enjeu remarquable : en termes de compétences socioémotionnelles, comment former les futurs enseignants dans le développement des compétences relationnelles utiles à l'accomplissement de leur mission ? Si le bonheur passe par la relation à l'élève, comment peut-on l'enseigner ?

Il paraît censé de parier sur une formation des enseignants qui ose affirmer son attachement à diplômer des personnes compétentes dans le bonheur d'enseigner. Pour ce faire, les recherches en psychologie positive sont particulièrement utiles. Elles étudient et mettent en évidence des activités propices à développer des comportements altruistes ou à focaliser son attention sur ce qui fonctionne plutôt que sur ce qui pose problème. Elles permettent également de dégager des postures intellectuelles qui favorisent la prise de distance avec les réponses automatiques liées, par exemple, à la colère. Ceci peut être utile pour garantir une posture bienveillante dans la relation, par exemple, indépendamment de l'état émotionnel des acteurs.

5.2 Aborder conjointement interventions de psychologie positive et développement de l'identité professionnelle

Penser conjointement le développement de l'identité professionnelle et les domaines d'intervention issus de la psychologie positive paraît être une option intéressante pour apprendre à enseigner heureux. Les propositions issues de psychologie positive ne risquent d'être que des entraînements ponctuels si un retour formel sur l'activité n'est pas partie prenante du dispositif, dans le but d'observer comment celle-ci impact l'identité professionnelle en développement. Pour donner leur plein potentiel, il est nécessaire que les futurs enseignants apprennent, en parallèle au programme d'intervention, à observer leurs représentations du métier ou leurs croyances et valeurs pour éventuellement les dépasser. Dans un tel contexte, il est possible de proposer aux futurs enseignants d'expérimenter des postures professionnelles et d'être attentifs aux effets sur eux-mêmes et leurs élèves lors de stages en cours de formation, par exemple. En outre, la formation doit s'accompagner d'une authentique introspection qui permet aux personnes de saisir profondément quels sont les enjeux émotionnels et éthiques qui influencent leurs actions. C'est ce que l'on peut considérer comme une pratique réflexive du métier.

On proposera par exemple aux futurs enseignants de jouer des saynètes de la vie scolaire en milieu non-jugeant et de relater leurs ressentis (Carrupt & Bressoud, 2018; Shankland et al., 2017). Dans ces exercices bien contrôlés, on proposera des techniques de régulation des émotions ou des stratégies de réorientation attentionnelle (Bressoud et al., 2020). Des pratiques de gratitude pourront également être testées et documentées (Shankland et al., 2016). A chaque fois, on proposera aux participants de prendre note des effets des techniques mises en œuvre.

La question des émotions a été peu développée jusqu'ici. Toutefois, il apparaît clair que les aspects affectifs peuvent jouer un rôle de facilitateurs ou d'obstacles au développement d'une relation saine (Gay & Bressoud, 2017). Ainsi, nous soutenons d'une part que le bonheur d'enseigner se joue dans la relation. D'autre part, nous ajoutons que la qualité des relations dépend des compétences socioémotionnelles de l'enseignant.

5.3 Focalisation sur un exemple en formation des enseignants

La Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) est un des cinq instituts de formation des enseignants de Suisse romande. Au sein de cet établissement, le cursus de formation propose depuis plus de cinq ans des dispositifs traitant explicitement du développement des compétences socioémotionnelles des futurs enseignants.

5.3.1 Une formation initiale connectée à la recherche

Rattachés à une équipe de recherche et développement intitulée “Emotions, bien-être et apprentissages à l'école”, les chargés d'enseignement ont d'abord commencé par proposer des cours à option sur cette thématique (Bressoud et al., 2019). L'accueil a été positif. Dans le cours à option, les enseignants en formation apprenaient d'une part à reconnaître et développer leurs propres compétences émotionnelles. D'autre part, ils étaient amenés à développer du matériel pédagogique pour les élèves qu'ils rencontraient en stage. Dans une volonté d'ancrer le dispositif de formation sur la relation, les chargés d'enseignement focalisaient le cours sur l'impact de l'expression et la régulation des émotions sur le climat de classe. Plus tard, les contenus du cours à option ont commencé à pénétrer le tronc commun des cours obligatoires de la formation à l'enseignement. A ce jour, les thématiques des compétences émotionnelles et de la bienveillance éducative sont traitées durant les trois ans de formation. A chaque fois, les chargés d'enseignement ont comme objectif de lier les contenus développés aux aspects relationnels. En première année, les enseignants en formation découvrent la notion de bienveillance et son rôle dans la relation éducative et le développement d'un climat de classe dit positif à travers ce que l'on nomme la discipline positive (Nelsen et al., 2014). Ils y perçoivent l'impact de l'expression des émotions sur leur propre bien-être et celui de leurs futurs élèves. Ils découvrent des postures de communication et leurs effets. En deuxième année, ils développent les compétences liées aux rétroactions enseignants-élèves et le rôle de la communication non-violente. En dernière année, les futurs professionnels développent leur propre modèle complexe du métier qui connecte les valeurs des personnes, les gestes professionnels développés en formation et les balises théoriques et pratiques.

Ce dispositif de formation est encourageant. Il cherche, dans une logique en spirale, à permettre aux futurs enseignants de vivre et s'approprier des pratiques développant et soutenant leur bonheur d'enseigner. Cependant, l'appui de ces pratiques sur la relation enseignant-élève peut être encore mieux pris en compte. Sans quoi, l'apprentissage du bonheur d'enseigner durant la formation pourrait ne pas avoir d'impact dans l'exercice du futur métier. C'est pourquoi un dispositif pédagogique a été développé pour mêler à la fois la question de l'inclusion scolaire, les relations entre personnes et l'épanouissement de chacun. Il s'agit d'un programme autour des forces personnelles (Peterson & Seligman, 2004).

5.4 Formation des enseignants et climat de classe - le cas des forces de caractère

Le cas des forces de caractère constitue un domaine de recherche qui mérite à lui seul un article complet. Toutefois, dans ce texte, nous le convoquons succinctement dans le but de préciser comment il peut être introduit en formation des enseignants et en quoi il joue un rôle de catalyseur d'épanouissement de l'enseignant (et ses élèves) à travers les relations.

Dans une école aux visées inclusives, les enjeux relationnels, qui sont au centre du développement du bonheur, ont donc un rôle crucial. Le bonheur prospère, nous l'avons vu avec le modèle PERMA, à travers l'authenticité des relations, le sens des activités, le sentiment de compétence ou encore le sentiment de participation. Ainsi, il y a lieu de voir comment les enseignants peuvent soutenir leur propre mise en capacité (ou *empowerment*) ainsi que celle de leurs élèves dans ce réseau d'interdépendances que l'on veut positives.

5.4.1 Forces de caractère - contexte, définition et exemples

Peterson et Seligman (2004) ont développé une recension de traits de caractère personnels qui joueraient un rôle dans le développement du bonheur individuel et collectif. Il s'agit des forces de caractère. Nous les nommerons forces personnelles. La recherche scientifique isole, en l'état actuel, 24 forces personnelles.

En voici une sélection : le goût de l'apprentissage, la gentillesse, la prudence, l'intelligence sociale, l'humour ou encore le sens esthétique. A travers cette recension et appuyés par une communauté scientifique attachée à mesurer la pertinence des aspects psychométriques d'une telle catégorisation des traits de caractère, différents auteurs observent des effets de la reconnaissance et l'utilisation de ses propres forces personnelles sur son bien-être. On pourra consulter les travaux de Ryan Niemiec (2019) pour une revue. Dans les interventions sur les forces personnelles, les participants apprennent généralement à identifier des ressources personnelles dont ils avaient négligé l'existence. Ils apprennent à prendre appui sur ces ressources pour mener à bien leurs activités.

On peut citer l'exemple - inspiré de fait réels - d'un enseignant tout à fait déprimé par son incapacité à faire rire ses élèves, en comparaison avec son voisin de palier qui sait faire de l'humour. En apprenant à reconnaître ses forces, cet enseignant re-découvre son goût de l'apprentissage. Il se souvient que ses meilleures expériences professionnelles se passent lorsqu'il peut partager son intérêt pour l'histoire et la géographie. Ainsi, petit-à-petit, il reconnaît sans jugement de valeur ou dégradation de sa propre estime de soi que son voisin de palier est compétent pour exercer l'humour alors que lui-même pourra partager avec ses propres élèves son enthousiasme pour les nouvelles connaissances. L'exemple n'est pas si banal. Le travail sur les forces personnelles semble jouer un rôle important pour contrer un certain biais de négativité naturel qui stimule l'oubli de nos ressources personnelles en situation difficile.

5.4.2 Effets attendus sur les pratiques inclusives

En contexte inclusif, le travail sur les forces personnelles est au climat de classe ce que l'énergie solaire est aux plantes. Orienter son enseignement sur les ressources individuelles en présence favorise le développement du bien-être collectif. Plus précisément, différentes recherches identifient des effets de la pratique des forces personnelles sur l'expérience d'émotions positives, la cohésion de groupe ou la diminution de conflits (voir, par exemple, Quinlan et al., 2014).

En rendant cette activité moins intuitive ou moins implicite, la formation des enseignants donne aux futurs professionnels de réels leviers pour nourrir les relations dans la classe. Elle identifie des dimensions du climat de classe qui peuvent faire l'objet d'un soutien et d'un développement par l'enseignant. Autrement dit, elle offre réellement les moyens aux enseignants de sortir de l'impasse des croyances limitantes telles que "je n'ai pas une bonne classe cette année", "j'ai trop d'hétérogénéité dans mon groupe" ou encore "je n'y peux rien".

6 Conclusion - Vers une école inclusive basée sur le développement actif du climat de classe

La formation des enseignants prépare les futurs professionnels à embrasser un métier de la relation. Au cours du cursus, elle peut se donner les moyens de thématiser la possibilité d'apprendre à enseigner heureux. Lorsque les enseignants prennent conscience de leurs propres compétences socioémotionnelles ainsi que leurs forces personnelles, ils découvrent une palette de paramètres sur lesquels ils peuvent agir pour développer un climat de classe propice au bonheur d'enseigner (et d'apprendre).

Pour délimiter la stratégie d'apprentissage du bonheur au sein des instituts de formation, le modèle PERMA est une ressource importante. Il permet de focaliser l'énergie du dispositif de formation sur cinq dimensions qui jouent un rôle dans l'épanouissement individuel.

Au niveau mondial, concernant cette thématique, la recherche sur ce que l'on nomme la *positive education* est en pleine expansion. Ce sont des perspectives réjouissantes pour le développement d'écoles inclusives où le bonheur d'enseigner et apprendre devient une évidence.

L'avenir est donc radieux. Il est possible de considérer la formation des futurs enseignants comme un espace où l'on peut apprendre à enseigner heureux.

Cet article reste une modeste proposition de rapprochement conceptuel. Les perspectives qui peuvent en découler concernent la mise en oeuvre de dispositifs de mesures aptes à appréhender si les effets sont à la hauteur des attentes.

Références

- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et Éduquer En Contexte Hétérogène: Pour Un Humanisme Du Divers*. Anthropos.
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La Pédagogie Universelle : Au Cœur de La Planification de l'inclusion Scolaire Valorisation de La Diversité En Éducation : Défis Contemporains et Pistes d'action. *Education et Francophonie*, 39(2), 87-104.
- Bressoud, N., Bétrisey, I., & Gay, P. (2019). Vers une pédagogie inspirée des pratiques de psychologie positive. *Résonances - Mensuel de l'école valaisanne*, 9, 12-13.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/4121>
- Bressoud, N., Dessibourg, M. S., & Gay, P. (2021). Le Climat de Classe. In E. Runtz-Christan & P.-F. Cohen (Éds.), *Collection de Concepts-Clés de La Formation Des Enseignantes et Enseignants* (p. 27-29). Editions Loisirs et Pédagogie.
- Bressoud, N., Samson, A. C., & Gay, P. (2020). Rire, c'est bon pour la santé ... et aussi pour apprendre: Vers une utilisation effective des émotions agréables en contexte scolaire. *Educateur (L')*, NS, 26-27. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4119>
- Burger, O. (2010). *Aider tous les élèves: guide pratique de différenciation*. Chronique sociale.
- Carrupt, R., & Bressoud, N. (2018, août). *De la formation à l'éducation inclusive à la transformation des pratiques en classe*. [Communication dans le cadre du 8th colloque international du réseau OPHRIS]. 8th colloque international du réseau OPHRIS, Sion.
- Consortium PISA.ch. (2019). *PISA 2018 : Les Élèves de Suisse En Comparaison Internationale*. SEFRI/CDIP et Consortium PISA.ch.
- Cova, F. (2021, avril 30). Le concept "ordinaire" de bien-être [Présentation dans le cadre d'un cycle de conférence sur le bien-être à l'université Clermont Auvergne]. Les concepts de santé et de bien-être, Université Clermont Auvergne.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (Nachdr.). Harper [and] Row.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Wissing, M. P., Araujo, U., Castro Solano, A., Freire, T., Hernández-Pozo, M. D. R., Jose, P., Martos, T., Nafstad, H. E., Nakamura, J., Singh, K., & Soosai-Nathan, L. (2016). Lay Definitions of Happiness across Nations: The Primacy of Inner Harmony and Relational Connectedness. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-23. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00030>
- Desmeules, A., & Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 18-35. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.427>
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Doudin, P.-A., & Ramel, S. (Éds.). (2009). *Intégration et Inclusion Scolaire : Du Déclaratif à La Mise En Oeuvre* (Vol. 9). CDHEP.

- Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et Formation*, 61, 71-83.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 47, p. 1-53). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer Efficacement Sa Classe: Les Ingrédients Essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gay, P., & Bressoud, N. (2017). *Apport des sciences affectives et de la psychologie positive : des compétences émotionnelles pour tous !* [Présentation]. 4ème colloque international de l'intégration à l'inclusion scolaire (IIS) : une école inclusive pour une société équitable, St-Maurice, Suisse.
- Gay, P., Bressoud, N., Lucciarini, E., Gomez, J.-M., Rime, J., & Samson, A. C. (2019). What Are the Functions of Positive Emotions in Fostering School Engagement in Primary School (and How to Deal with It) ? In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, & A. Ambrosetti (Éds.), *Well-Being in Education Systems* (p. 253-257). Hogrefe. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4144>
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology*, 59(1), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001>
- Goyette, N. (2020). Favoriser Le Bien-Être Des Enseignantes Novices : Un Moyen de Rétention Lors de l'insertion Professionnelle ? *Formation et profession*, 28(3), 93. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a209>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Jellab, A., & Marsollier, C. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école: plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante*. Berger-Levrault.
- Kalubi, J.-C., Angelucci, V., Gremion, L., & Ramel, S. (Éds.). (2017). *Vers une école inclusive: regards croisés sur les défis actuels*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Karsenti, T. (2017). Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants. *CRIFPE*, 34.
- Kern, M. L. (2022). PERMAH A Useful Model for Focusing on Well-Being in Schools. In K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Éds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools: Supporting Process and Practice* (3^e éd.). Routledge.
- Lafortune, L., & Doudin, P.-A. (Éds.). (2006). *Intervenir auprès d'élèves Ayant Des Besoins Particuliers: Quelle Formation à l'enseignement?* Presses de l'Université du Québec.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Nelsen, J., Sabaté, B., & Delacroix, S. (2014). *La discipline positive: en famille, à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*. Marabout.
- Niemiec, R. M. (2019). *The Power of Character Strengths: Appreciate and Ignite Your Positive Personality*. VIA Institute on Character.

- Pekrun, R. (2014). Emotions and Learning. *Harvard Educational Review*, 25, 95-104.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.12.002>
- Pelgrims, G., & Buholzer, A. (2013). L'hétérogénéité: Des Approches Différenciées Pour Appréhender Un Phénomène Complexe. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 5-12.
- Perrenoud, Philippe. (2012). *L'organisation Du Travail, Clé de Toute Pédagogie Différenciée*. ESF.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. American Psychological Association ; Oxford University Press.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., & Bonvin, P. (2017). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. DeBoeck.
- Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C., & Vella-Brodrick, D. (2014). How « Other People Matter » in a Classroom-Based Strengths Intervention: Exploring Interpersonal Strategies and Classroom Outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 9760, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>
- Rousseau, N., & Espinosa, G. (Éds.). (2018). *Le Bien-Être à l'école: Enjeux et Stratégies Gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Exploration on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
<https://doi.org/10.1037/034645>
- Saint-Onge, M. (2008). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Chronique sociale.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being* (1. Free Press hardcover ed). Free Press.
- Sermier Dessemontet, R. (2012). *Les Effets de l'intégration Scolaire Sur Les Apprentissages d'enfants Ayant Une Déficience Intellectuelle. Une Étude Comparative*. [These de doctorat]. Université de Fribourg.
- Shankland, R., & André, C. (2020). *Ces liens qui nous font vivre*. O. Jacob.
- Shankland, R., Bressoud, N., & Gay, P. (2016). Pratiquer la gratitude en classe : pourquoi et comment ? *Résonances - Mensuel de l'école valaisanne*, 4, 7-9. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4126>
- Shankland, R., Fouché, M., & Rosset, E. (2018). Développer Le Bien-Être Chez Les Adolescents via La Mise En Œuvre d'actions Liées Aux Motivations Altruistes : Une Étude Pilote. *Science et Bonheur*, 3, 49-71.
- Shankland, R., Gay, P., & Bressoud, N. (2017). Choisir sa pédagogie « positive » : Le point sur les recherches en psychologie positive utiles pour l'école. *Educateur (L')*, 1, 34-36.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/4124>
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2021). Revisiting the Sustainable Happiness Model and Pie Chart: Can Happiness Be Successfully Pursued? *The Journal of Positive Psychology*, 16(2), 145-154.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1689421>

- Squillaci, M. (2020). Relations parents-enseignants : effets sur le *burnout* des enseignants spécialisés. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 47(1), 151. <https://doi.org/10.3917/rief.047.0151>
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the Search for Meaning in Life: Personality, Cognitive Style, and the Dynamic Between Seeking and Experiencing Meaning. *Journal of Personality*, 76(2), 199-228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00484.x>
- Talbot, L. (Éd.). (2011). *L'hétérogénéité: maîtres et élèves*. Presses universitaires du Mirail.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck.
- Veltcheff, C. (2019). *Pour un climat scolaire positif*. Editions Canopé.
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves: psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.
- Voirol-Rubido, I., Jacquemet, N., & Périsset, D. (2020). L'insertion professionnelle des diplômé·e·s de l'enseignement comme indicateur de l'efficacité externe de la formation et de l'équité d'accomplissement professionnel: Une réflexion économique et sociologique sur l'insertion des diplômé·e·s de la Haute école pédagogique du Valais. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(1), 233-252. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.1.13>
- Zakhartchouk, J.-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogènes*. ESF éditeurs.