UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Éducation des adultes au bonheur : modélisation du bonheur, caractérisation des modalités et des principes d'apprentissage.

par

Marie-Pierre Feuvrier

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Avril 2015
© Marie-Pierre Feuvrier 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Éducation des adultes au bonheur : modélisation du bonheur, caractérisation des modalités et des principes d'apprentissage.

par
Marie-Pierre Feuvrier

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Professeur Michel Aubé, directeur de l'étudiante
Département de pédagogie, Faculté d'éducation,
Université de Sherbrooke

Professeur Christian Heslon, codirecteur de l'étudiante
Maître de conférences 1ère classe,
Université Catholique de l'Ouest, Angers, France

Professeure Lucie Mandeville, membre du jury interne
Professeure au département de psychologie,
Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke

Professeur Charles Martin-Krumm, membre du jury externe
Maître de conférences à l'École supérieure du Professorat et de l'Éducation,
Université de Bretagne Occidentale, Rennes, France

Professeur Jean-Pierre Boutinet, membre du jury externe
Professeur émérite à la faculté SHS,
Université Catholique de l'Ouest, Angers, France

Thèse acceptée le **29 avril 2015**

REMERCIEMENTS

Au niveau universitaire, côté français, je remercie Christian Heslon pour ses encouragements, son accompagnement et ses remarques constructives tout au long de la thèse. Je remercie Bertrand Bergier, pour m'avoir donné envie, puis pour m'avoir accueillie dans cette aventure doctorale Sher-Ange, et pour sa qualité de présence lors de nos regroupements, ainsi que Benoît Raveleau. Et je remercie Constantin Xypas, pour les échanges durant les sessions libres de Master II recherches, et son orientation vers la thèse.

Côté québécois, je remercie chaleureusement Michel Aubé, à la fois pour ses remarques pertinentes et sa rigueur, mais aussi pour avoir décelé et encouragé mes capacités créatives. Le jour où il m'a dit, au vu de l'avancement des analyses « crée ton modèle », ma thèse a pris une autre dimension. Je remercie également Charles-Henri Amherdt pour m'avoir encouragé à communiquer dès la première année dans un colloque, qui a donné lieu à mon premier article classé dans une revue évaluée par l'AERES (Feuvrier, 2014*a*). Enfin, je remercie François Larose et Johanne Bédard pour leurs apports et le temps qu'ils ont consacré à relire et corriger nos productions écrites intermédiaires, et Léandre Bouffard pour m'avoir aidée à plonger au cœur des théories de la psychologie positive.

Je remercie les chercheuses et chercheurs qui ont accepté d'évaluer ce travail et de participer à ce jury. Je remercie également tous mes collègues de la promotion Sher-Ange, aussi bien pour nos moments studieux d'échanges critiques dans nos présentations croisées, les travaux de groupes, que pour tous les moments amicaux et conviviaux que nous avons partagés, à Sherbrooke ou à l'UCO d'Angers.

Je remercie Michel, mon mari, pour son soutien moral, pour avoir pris le relais de la maison et des enfants lors de mes absences parfois longues dues à ce doctorat, pour avoir toujours compris et accepté l'importance que représentait pour moi ce travail, même avec les sacrifices financiers que nous avons dû faire. Je remercie également les membres de ma famille pour leurs pensées bienveillantes à mon égard.

SOMMAIRE

Dans un contexte où la demande sociétale de bonheur croît parallèlement aux diverses expressions du mal-être, le bonheur fait l'objet de propositions économiques, commerciales et règlementaires. Le bonheur est alors traduit comme un état, résultant de l'atteinte d'un bien matériel ou d'un but. L'éducation n'a pas échappé à ce principe, le bonheur ayant été considéré comme le but ultime de l'éducation, donc ne s'apprenant pas. Cela concerne aussi l'éducation adulte, à la nuance près que dans ce domaine, le bonheur peut être également envisagé comme le chemin du développement de ses potentiels.

Notre objet d'étude se rapporte ainsi à une meilleure compréhension de la nature et du rôle du bonheur, et à la manière dont il peut être proposé en apprentissage à des adultes. Un phénomène récent émerge à la fois sur le continent américain et en Europe, par le développement de propositions concernant l'opportunité d'apprendre à être heureux de manière directe, et non différée. Ces propositions éducatives se manifestent à la fois dans des contextes universitaires, des univers professionnels, ou au travers d'initiatives privées plus isolées. Elles prennent la forme de formations, d'ateliers, de conférences, mais aussi de cours en ligne ou dans des manuels, c'est pourquoi nous utilisons le vocable englobant de dispositifs éducatifs. Leur apparition jouxte celle de découvertes scientifiques en psychologie positive, qui mettent à jour la possibilité d'améliorer son bonheur par des facteurs endogènes, en se basant sur l'intentionnalité de la personne concernée. Cependant, les propositions émanant du terrain ne s'appuient pas toujours sur les avancées scientifiques, et présentent une multitude d'approches. L'objectif principal de notre recherche est donc de caractériser ces dispositifs éducatifs et d'en préciser les fondements et préceptes. Les recherches font état de multiples concepts pour représenter le bonheur. Déterminer quelle conceptualisation du bonheur envisager pour caractériser ces dispositifs éducatifs et en faire ressortir les facteurs d'apprentissage, pour des adultes, a constitué la première partie de notre travail.

Pour parvenir à nos objectifs, nous avons alors procédé par l'analyse des différentes théories encadrant le bonheur, pour aboutir à une proposition d'un modèle intégratif, dans

lequel le bonheur n'apparaît pas comme un état statique, mais comme un processus. Il a un rôle de guide motivationnel, contribuant à la gestion des ressources internes et externes, nous permettant d'agir et d'évoluer dans nos environnements. Les multiples théories du bonheur, validées empiriquement, s'inscrivent dans ce modèle, qui, par conséquent, permet de lever certaines divergences scientifiques.

Au niveau expérimental, dans un premier temps nous avons cherché à vérifier si les définitions des personnes proposant un dispositif d'apprentissage du bonheur s'inscrivaient dans ce modèle. Le modèle se révèle en effet capable d'inscrire et d'expliquer où se situent les trente-trois définitions recueillies, comme si chacune de ces personnes, selon son vécu et son niveau de conscience de la situation, avait décrypté une part du processus. La moitié des définitions fait part d'une description complexe du bonheur, le présentant soit comme un guide, soit comme un processus. Le modèle est donc conforté, et la notion d'interdépendance s'avère un facteur clé de la compréhension de la façon dont les multiples phénomènes sont interreliés entre eux, dans le processus global.

L'étude principale concerne ensuite l'analyse qualitative thématique des principes et modalités d'apprentissage proposés par des éducateurs au sens large (formateurs, formatrices, enseignants, enseignantes, conférenciers, conférencières). Un échantillon de cinq cas a été choisi, et un triple matériel a été recueilli : étude documentaire (ouvrages sur le bonheur), entrevues semi-qualitatives des personnes, et étude du contenu des formations, des cours ou des conférences pédagogiques. Nous avons ainsi pu caractériser les dispositifs éducatifs, et leurs fondements. Non seulement pour toutes ces personnes, le bonheur peut s'apprendre, mais elles estiment avoir réussi à obtenir un bonheur plus durable, à partir, pour la majorité d'entre elles, d'un état malheureux ou de « non bonheur ». Elles ont donc formalisé des contenus et des postulats d'apprentissage, à la fois par leurs expériences et par des fondements théoriques clarifiés. Bien que ceux-ci soient différents les uns des autres, des principes fondamentaux se retrouvent dans tous les cas. Apprendre à être heureux passe à la fois par la connaissance, la compréhension, et la prise de conscience des mécanismes intérieurs en œuvre dans nos actions et interactions avec l'environnement, et par le développement et la transformation de soi et de ses potentialités intérieures. Il s'agit à la fois de repérer nos conditionnements et désapprendre certains principes limitatifs,

comme des croyances, des représentations ou des jugements, ainsi qu'apprendre à reconnaître et utiliser les bases motivationnelles et émotionnelles qui sous-tendent l'essence même du bonheur. Les différences entre les cas étudiés résident sur l'entrée choisie dans le processus bonheur (par exemple, les besoins pour l'un, les émotions pour un autre), et l'attention accordée à un précepte plutôt qu'à un autre (par exemple, l'un accentuera le développement des émotions positives, un autre sur la façon d'apprendre à déjouer les pièges antibonheur). Le modèle permet ensuite de positionner chaque mode ou méthode d'apprentissage du bonheur, non seulement des cinq cas étudiés, mais aussi, par extension, d'autres modes d'éducation au bonheur.

En conclusion, même si cette recherche exploratoire nécessite d'être complétée par d'autres études, elle aborde un aspect important. En effet, l'approche systémique et holiste permet de révéler un processus dynamique pour le bonheur, à la fois spatialement, puisqu'il est lié à nos actions humaines, mais de surcroît temporellement : l'apprentissage même du bonheur semble ouvrir la voie à une évolution de conscience de type constructiviste, autrement dit la perception du bonheur par un individu ne peut plus être la même lorsque certains processus sont vécus. Cela lève le voile sur les difficultés des recherches à conceptualiser le bonheur de manière particularisante.

L'originalité de cette recherche réside aussi bien sur la proposition d'un modèle intégratif du bonheur, que sur l'étude d'un phénomène non abordé de cette manière, celui de l'éducation d'adultes au bonheur. Les retombées sont tout d'abord scientifiques, en psychologie positive sur l'avancée de la compréhension du bonheur, et en sciences de l'éducation sur l'apprentissage des adultes. Elles débouchent sur des retombées pratiques dans le domaine de la formation adulte, pour de nouvelles propositions en formation continue, mais aussi sur la formation d'enseignants, de formateurs et de conseillers en entreprise, pour accroître l'adaptation sociétale, l'amélioration du mal-être sociétal et de la santé mentale par de nouveaux apprentissages à offrir.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE **3**

INTRODUCTION GÉNÉRALE **12**

PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE **21**
1. INTRODUCTION ET THÈME DE RECHERCHE 21
2. CONTEXTE ET PERTINENCE SOCIALE 24
2.1 Bonheur et bien-être : des produits, des conditions, des lois 25
2.1.1 Du bonheur dans la consommation 25
2.1.2 Des économies, des lois 26
2.1.3 Chasser le mal-être et le malheur au travail 27
2.2 Réponses éducatives au bonheur 29
2.2.1 Éducation et bonheur 29
2.2.2 L'apprentissage du bonheur 30
2.2.3 Ouvertures vers une éducation au bonheur 32
3. RECENSION DES ÉCRITS ET PERTINENCE SCIENTIFIQUE 34
3.1 La psychologie positive : l'étude scientifique du bonheur 34
3.1.1 Place de la psychologie positive dans la psychologie 34
3.1.2 La psychanalyse en contraste avec la psychologie positive : malheur vs bonheur ? 36
3.1.3 Bonheur et psychologie humaniste 37
3.1.4 Bonheur et autres courants de la psychologie 41
3.2 Les construits de bonheur 42
3.2.1 Définitions communes 42
3.2.2 Définitions scientifiques du bonheur 44
3.2.3 Nature du bonheur 54
3.3 La psychologie positive répond-elle à la question de l'éducation au bonheur ? 57
3.4 Analyses critiques de la psychologie positive 63
3.4.1 Critiques des travaux en psychologie positive 63
3.4.2 Critique des modèles existants d'éducation au bonheur 67
4. PROBLÈME DE RECHERCHE 71
4.1 Formulation d'un problème général 71
4.2 Question de recherche 72
4.3 Synthèse des éléments retenus pour les bases de notre modèle 72

DEUXIÈME CHAPITRE : CADRE CONCEPTUEL **75**
1. MODÈLE D'UN BONHEUR COMPOSITE ET MOTIVATIONNEL 75
1.1 Principes fondateurs 75
1.2 Concepts mobilisés 78
2. LE BONHEUR COMPOSITE : LE CONTINUUM HEDONIQUE 78
2.1 Le principe du mille-feuille. 78
2.2 L'évaluation hédonique 79
2.3 Les émotions 79

2.4 L'humeur 80
2.5 Les sentiments 80
2.6 L'évaluation cognitive 80
2.7 Rôle du continuum dans le modèle 80
3. LE BONHEUR MOTIVATIONNEL 82
3.1 Définition de la motivation 82
3.2 Attributs du bonheur motivationnel : buts, affects, besoins 83
3.3 Les ressources 84
4. LES DYSFONCTIONNEMENTS REPÉRÉS PAR LE MODÈLE 87
5. AUTONOMIE ET BONHEUR 90
5.1 Motivation intrinsèque et extrinsèque 90
5.2 Autonomie et intériorité 91
5.3 Autonomie et conscience 92
6. AUTRES CONCEPTS DE BONHEUR FACE AU MODÈLE 94
7. ÉDUCATION AU BONHEUR 96
7.1 Postures pédagogiques et épistémologiques. 96
7.2 Un apprentissage expérientiel 101
8. SYNTHÈSE 103
9. OBJECTIFS DE RECHERCHE 104

TROISIÈME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 106
1. PROTOCOLE DE RECHERCHE : 106
2. POPULATION DE RÉFÉRENCE 107
3. ÉCHANTILLON 108
3.1 Considérations générales 108
3.2 Sélection d'un premier échantillon dit « large » 109
3.3 Sélection d'un échantillon restreint 114
4. COLLECTE DES DONNÉES 117
4.1 Méthodes et instruments de collecte 117
4.1.1 L'observation documentaire 117
4.1.2 L'entrevue semi-dirigée 117
4.2 Évaluation des techniques de collecte, triangulation des données, validité et fidélité 118
4.3 Calendrier et comité éthique 119
5. MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES 120

QUATRIÈME CHAPITRE : PREMIERS RÉSULTATS DE RECHERCHE : LE BONHEUR 125
1. RÉSULTAT DE LA THÉMATISATION : 125
1.1 La structure thématique obtenue 125
1.2 Présentation de l'analyse thématique par branches 127
1.2.1 Origine, rattachement 127
1.2.2 Manifestation 128
1.2.3 Rôle du bonheur 131
1.2.4 Processus 132
2. CONFRONTATION DES RÉSULTATS AVEC NOTRE MODÈLE DU BONHEUR 135
2.1 Notre modèle comme analyseur 135

2.2 Amélioration du modèle 138
2.2.1 Interdépendance 139
2.2.2 Évolution avec le temps 140
2.3 Conclusion 143

CINQUIÈME CHAPITRE - RÉSULTATS DE RECHERCHE : L'ÉDUCATION AU BONHEUR 145
1. PRÉSENTATION DES PERSONNES INTERVIEWÉES, DE LEURS ACTIONS PÉDAGOGIQUES ET DE LEURS OUVRAGES 145
1.1 Profils et actions pédagogiques 145
1.2 Présentation des ouvrages publiés 147
2. PRINCIPES D'APPRENTISSAGE DU BONHEUR 149
2.1 Apprendre le bonheur : motivations et objectifs 149
2.1.1 Motivation des formateurs 149
2.1.2 Objectifs visés par les formateurs et résultats obtenus 156
2.1.3 Première synthèse 161
2.2 Les modalités d'apprentissage du bonheur 163
2.3 Contenu et organisation des apprentissages 169
2.3.1 Les grands principes 169
2.3.2 Contenu des apprentissages 177
2.3.3 Deuxième synthèse 205

SIXIÈME CHAPITRE : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 213
1. ÉDUQUER AU BONHEUR 213
2. CARTOGRAPHIES DES PRINCIPES D'APPRENTISSAGE DU BONHEUR 220
2.1 Cartographie de Dominique 222
2.2 Cartographie d'Alex 225
2.3 Cartographie de Camille 227
2.4 Cartographie de Claude 229
2.5 Cartographie de Gwen 231
2.6 Discussion générale 233

CONCLUSION GÉNÉRALE 241

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 254

ANNEXE A – GUIDE D'ENTREVUES 273
ANNEXE B – AUTRE VERSION DU MODÈLE 275
ANNEXE C – DÉMARCHES ÉTHIQUES 278

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 ─ Courants en psychologie, et psychologie positive 41
Tableau 2 ─ Les composantes du BES 46
Tableau 3 ─ Attributs du BEP selon différents auteurs 48
Tableau 4 ─ Satisfaction dans la vie (Veenhoven, 1997) 51
Tableau 5 ─ Formateurs proposant des dispositifs d'éducation au bonheur 112
Tableau 6 ─ Résultats de la pondération 116
Tableau 7 ─ Récapitulatif des données retranscrites 119
Tableau 8 ─ Synthèse des premiers éléments 162
Tableau 9 ─ Portion 1 d'arbre thématique de Camille pour l'axe contenu d'apprentissage . 180
Tableau 10 ─ Portion 2 d'arbre thématique de Camille pour l'axe contenu d'apprentissage 181
Tableau 11 ─ Portion 3 d'arbre thématique de Camille pour l'axe contenu d'apprentissage 183
Tableau 12 ─ Portion 1 d'arbre thématique d'Alex pour l'axe contenu d'apprentissage 185
Tableau 13 ─ Portion 2 d'arbre thématique d'Alex pour l'axe contenu d'apprentissage 186
Tableau 14 ─ Portion 3 d'arbre thématique d'Alex pour l'axe contenu d'apprentissage 188
Tableau 15 ─ Portion 1 d'arbre thématique de Dominique pour l'axe contenu d'apprentissage 190
Tableau 16 ─ Portion 2 d'arbre thématique de Dominique pour l'axe contenu d'apprentissage 192
Tableau 17 ─ Portion 3 d'arbre thématique de Dominique pour l'axe contenu d'apprentissage 194
Tableau 18 ─ Portion 1 d'arbre thématique de Gwen pour l'axe contenu d'apprentissage .. 196
Tableau 19 ─ Portion 2 d'arbre thématique de Gwen pour l'axe contenu d'apprentissage .. 198
Tableau 20 ─ Portion 3 d'arbre thématique de Gwen pour l'axe contenu d'apprentissage .. 199
Tableau 21 ─ Portion 1 d'arbre thématique de Claude pour l'axe contenu d'apprentissage 200
Tableau 22 ─ Portion 2 d'arbre thématique de Claude pour l'axe contenu d'apprentissage 203
Tableau 23 ─ Portion 3 d'arbre thématique de Claude pour l'axe contenu d'apprentissage 204
Tableau 24 ─ Synthèse des principes d'éducation au bonheur 206

LISTE DES FIGURES

Figure 1 ─ Modèle intégratif de la motivation (Fenouillet, 2009) 56
Figure 2 ─ Exigences de la tâche et compétences élevées (Csikszentmihalyi, 1990)..... 61
Figure 3 ─ Construction de compétence selon le *flow* (Csikszentmihalyi, 1990)..... 61
Figure 4 ─ Modèle du bonheur 76
Figure 5 ─ Interactions liées à l'émotion 81
Figure 6 ─ Gestion des ressources dans le modèle 86
Figure 7 ─ Représentation de deux états d'équilibre 91
Figure 8 ─ Continuum entre *educare* et *educere* 97
Figure 9 ─ Triangle pédagogique (Fabre, 1994) 98
Figure 10 ─ Structure de l'arbre thématique bonheur 126
Figure 11─ Thèmes liés au bonheur défini par une origine 128
Figure 12 ─ Thèmes liés au bonheur défini par sa manifestation 129
Figure 13 ─ Thèmes liés au bonheur défini par son rôle..... 132
Figure 14 ─ Thèmes liés au bonheur défini selon un processus 134
Figure 15 ─ Modèle du bonheur amélioré..... 144
Figure 16 ─ Structure thématique des motivations 150
Figure 17 ─ Première portion thématique pour les motivations à former au bonheur 152
Figure 18 ─ Deuxième portion thématique pour les motivations à former au bonheur 155
Figure 19 ─ Portion thématique objectifs, pour Camille..... 157
Figure 20 ─ Portion thématique objectifs, pour Alex 158
Figure 21 ─ Portion thématique objectifs, pour Dominique 159
Figure 22 ─ Portion thématique objectifs, pour Gwen..... 160
Figure 23 ─ Portion thématique objectifs, pour Claude..... 161
Figure 24 ─ Structure thématique modalités d'apprentissage du bonheur..... 163
Figure 25 ─ Méthodes pédagogiques 164
Figure 26 ─ Conditions d'apprentissage 165
Figure 27 ─ Structure de l'arbre des grands principes 170
Figure 28 ─ Structure générale de l'arbre thématique pour les contenus d'apprentissage 178

Figure 29 ─ Positionnement des formateurs au regard des dualités ombre/lumière et de la valeur des émotions 209
Figure 30 ─ Positionnement des formateurs sur des rôles du bonheur 209
Figure 31 ─ Positionnement des formateurs sur l'essence du bonheur 210
Figure 32 ─ Positionnement des formateurs sur l'épistémologie et la valeur scientifique 211
Figure 33 ─ Positionnement des formateurs dans le continuum *educare-educere* 215
Figure 34 ─ Cartographie des principes d'apprentissage du bonheur selon Dominique 223
Figure 35 ─ Cartographie des principes d'apprentissage du bonheur selon Camille 226
Figure 36 ─ Cartographie des principes d'apprentissage du bonheur selon Claude 228
Figure 37 ─ Cartographie des principes d'apprentissage du bonheur selon Gwen 230
Figure 38 ─ Cartographie des principes d'apprentissage du bonheur selon Alex 232
Figure 39 ─ Version déroulée du modèle intégrant anticipation et rétroactions 272

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« Ainsi, en toutes choses, il faut apprendre
à être heureux. » (Alain, 2008[1], p. 123).

Cette thèse est réalisée dans le cadre d'un programme de doctorat en éducation *(PhD)*, débuté en 2011 à l'Université de Sherbrooke, en partenariat avec l'Université Catholique de l'Ouest à Angers. Cette étude vise à caractériser les propositions éducatives qui sollicitent l'apprentissage du bonheur. Elle s'intéresse donc, dans le domaine de l'éducation des adultes, aux principes et modalités d'apprentissage du bonheur, et donc au bonheur lui-même. En effet, pour caractériser l'éducation au bonheur, encore faut-il définir ce qu'est précisément le bonheur. C'est pourquoi nous proposons un modèle de fonctionnement du bonheur. Nous allons à présent aborder la genèse de cette thèse, pour mieux comprendre le pourquoi de ce sujet, et la manière dont nous l'avons abordé.

Peut-on apprendre à être heureux ? Telle est la question que nous nous sommes posée un jour, et qui allait constituer la question de départ de notre thèse. Depuis quelques années en effet, dans les organisations pour lesquelles nous donnons des formations, qu'elles soient collectivités publiques ou entreprises privées, un nombre croissant de personnes accompagnées se plaignent de ne pas être heureuses ou le montrent, au travail comme dans leur vie, et quelle que soit leur situation (sans emploi ou avec emploi ; emplois non qualifiés ou cadres supérieurs). Intervenant également dans des stages destinés à des plus jeunes à l'école, nous avons aussi découvert le mal-être[2] dans ce milieu. Mal-être et stress semblent avoir gagné différentes sphères de la société, et être devenus un *leitmotiv* des conversations courantes comme des médias. Nous avons mis en place des formations innovantes, conceptualisant certaines pratiques qui nous avaient nous-mêmes rendue plus heureuse au travail. Grâce à cette thèse, nous savons à présent, que, sans le savoir, nous avions accompagné les personnes à trouver, puis emprunter, le chemin de leur *flow*, qui

[1] La citation est de 1928, mais la page du livre correspond à l'édition de 2008
[2] Au sens commun, être mal dans sa peau. L'origine de cet état, de ce qui ne vas pas, n'étant pas connu, mal-être est donc souvent le terme utilisé par les personnes.

sera amplement décrit dans un chapitre de cette thèse. Mais ces formations ont entraîné des questionnements de notre part et une envie d'en savoir davantage. De plus, autre événement marquant, à chaque évaluation de stage, quand nous posions la question, aux groupes de personnes en impasse professionnelle notamment, « qu'est-ce qui vous a le plus aidé dans cette formation », la réponse première était très souvent : « Votre joie et votre dynamisme », alors que nous nous attendions à l'évocation de telle méthode ou de tel apport. La psychologie positive, découverte à l'entrée dans ce doctorat, nous a semblé un cadre théorique propice pour l'étude. Cette approche coïncidait en effet étroitement avec le mode d'accompagnement que nous avons systématiquement tenté d'offrir aux personnes participantes, les incitant à s'appuyer sur leurs forces et à aller vers ce qui semblait pouvoir être mieux pour elles, plutôt que s'attarder sur leurs malheurs, avec de bons résultats. N'ayant pas été formée dans une école de psychologie, nous avons pu également aborder ce cadre de manière détachée et sans préjugés[3]. Puis, très vite, nous avons compris que la question « peut-on apprendre à être heureux », ne pouvait se passer d'un préalable : qu'est-ce que le bonheur ?

Ce concept fait l'objet de multiples représentations, assorties de citations divergentes, dont chacun ne retient que celles qui sont en accord avec l'existence menée. Faut-il penser que : « l'éducation ne fait pas le bonheur » (Eugène Labiche, membre de l'Académie française en 1880) *;* ou plutôt que l'éducation n'a d'autre fin que de nous faire réaliser notre nature humaine, consistant à chercher tous les moyens d'être heureux (Montaigne). Faut-il penser comme Lao Tseu que « le bonheur nait du malheur, le bonheur est caché au sein du malheur » ? Pour Alfred de Musset : « Les deux grands secrets du bonheur [sont] le plaisir et l'oubli », tandis que pour A.H. de Beauchesne, « Le plaisir est l'ennemi du bonheur. » Épicure déclarait de son côté que « le dernier degré du bonheur est l'absence de tout mal », alors que pour Georges Raby, poète du 20^{e} siècle, « La recherche du bonheur rend les gens tellement malheureux ». Sans compter toutes les citations qui affirment que le bonheur est inatteignable : « Le bonheur on en jouit mieux quand on l'attend que quand on le goûte » (Jean-Jacques Rousseau) ; « Le bonheur qu'on espère, et

[3] Nous avons constaté avec étonnement les tiraillements entre chercheurs à cet égard, certains s'affichant contre la psychologie positive, nous conviant même à nous en méfier, et d'autres l'idolâtrant. Ce champ nous apparaissait au contraire fort adéquat puisqu'il regroupe la majorité des travaux sur le bonheur et le bien-être.

qui jamais ne vient, semble un plaisir passé dont l'âme se souvient » (Louis Belmontet) ; « le bonheur est comme l'image réfléchie par la glace, on le voit toujours, mais on ne le saisit jamais » (Chauvot de Beauchêne). Et toutes celles qui nous culpabilisent à essayer d'être heureux : « Le bonheur rend aveugle » (Eschyle) ; « Il est impossible d'avoir quelque chose pour rien. Le bonheur, il faut le payer. » (Aldous Huxley) ; « Au Banquet du bonheur, bien peu sont conviés » (Victor Hugo) ; ou encore l'adage populaire, comment pourrait-on être heureux quand tant de gens sur terre sont malheureux ?

Pourtant, tout ne pourrait-il pas être simple, puisque « Le parfait bonheur ne consiste qu'à rendre les hommes heureux» … (Jean-Jacques Rousseau)[4].

Le bonheur est l'objet d'une quête séculaire universelle. Platon, en énonçant que le désir de chaque homme est d'être heureux, avait d'ores et déjà positionné le bonheur comme un déterminant des actions humaines (Mouze, 2003). Pawin (2013), dans son étude historique du bonheur, décrit comment, au fil des années, « les hommes inventent des représentations de la vie heureuse et des idéaux, imaginent des moyens pour les réaliser, et empruntent ces chemins » (p. 270). La philosophie s'élevant au-dessus des citations communes, puisque sa vocation est la recherche de la vérité, nous avons amorcé notre sujet par l'étude des philosophes ayant écrit sur bonheur, bien que nous retiendrons seulement quelques traces dans cette introduction, et au sein de la thèse.

Kant (1969) soulignait la nature indéterminée du bonheur, et le philosophe Alain évoquait déjà, il y a un siècle, son caractère labile :

> Dès qu'un homme cherche le bonheur, il est condamné à ne jamais le trouver, et il n'y a point de mystère là-dedans. Le bonheur n'est pas comme un objet en vitrine que vous pouvez choisir, payer, emporter […]. Tandis que le bonheur n'est bonheur que quand vous le tenez ; si vous le cherchez dans le monde, hors de vous-même, jamais rien n'aura l'aspect du bonheur. En somme on ne peut ni raisonner ni prévoir au sujet du bonheur ; il vous faut l'avoir maintenant. (2008, p. 218)

[4] Toutes les citations proviennent du site Evene citation, avec mot clé du bonheur, téléaccessible à l'adresse <www.evene.fr> consulté le 01/12/2014.

Vergnières (2001) fait remarquer que « c'est un fait universellement avéré que tous les hommes recherchent le bonheur comme le bien suprême même s'ils sont souvent incapables de savoir en quoi il consiste » (p. 68). Plusieurs conceptions du bonheur, qui persistent de nos jours, ont été d'abord formulées par les philosophes, sous différents courants : le bonheur est inaccessible (Pascal, Schopenhauer), le bonheur est lié au plaisir (Platon, Aristippe de Cyrène, Épicure), le bonheur est lié à l'accomplissement de ses potentiels (Aristote), le bonheur est lié à un état intérieur durable (les Stoïciens). Il est soit but, soit chemin, chaque camp défendant sa propre vision. Et il s'obtient de différentes manières, comme se fonder sur la morale, pour le christianisme ; se fonder sur une vie sociale, pour le confucianisme, s'appuyer sur une vie naturelle pour le taoïsme ; se tourner vers une vie spirituelle, pour le bouddhisme.

Bref, nous nous intéressons à un sujet improbable, impalpable, sur lequel tout et son contraire ont été dit, qui semble pratiquement impossible à conceptualiser scientifiquement ? Eh bien, qu'attendons-nous !?[5]

Le bonheur est de surcroît une notion encore tabou dans nos sociétés occidentales. Les religions monothéistes ont contribué à nous faire croire à l'inaccessibilité du bonheur ou à nous culpabiliser d'essayer de l'atteindre (Gauchet, 2001, Pommier, 2004). Puis, les religions ayant moins de poids depuis une quarantaine d'années, et la réforme de Vatican II ayant engendré une évolution de la vision chrétienne du bonheur, des espaces de bonheur ici-bas sont devenus envisageables. Dès lors, la demande sociétale de bonheur n'a cessé de croître. Dans les années 1945-75, l'objectif de l'épanouissement individuel tend à se substituer à celui de réussite sociale, et, depuis les années 80, « le bonheur conceptualisé par le bien-être subjectif (BES) entame une phase de fluctuation ascendante jusqu'à nos jours » (Pawin, 2013, p. 271). Ce n'est toutefois pas le seul concept à incarner le bonheur. Repérer quelles théories scientifiques et quels concepts encadrent le bonheur a soulevé une

[5] Pour parodier une phrase de Gimli, devenue culte, dans le film *Le Seigneur des anneaux, le retour du roi*, (tiré de l'œuvre de Tolkien), lorsqu'ils doivent retourner pour la nième fois au combat « Une mort certaine ? De faibles chances de survie ? Eh bien, qu'attendons-nous ?! » Tel est le sort, selon nous, des personnes qui savent transformer problèmes et obstacles en défi exaltants, et trouver leur bonheur via le *flow* décrit par Csikszentmihalyi (2005).

myriade d'autres questionnements, et nous avons vite découvert que nous ouvrions une boîte de pandore.

Il nous est alors apparu difficile de nous plier aux recommandations méthodologiques de recherche, suggérant de retenir une des théories comme cadre conceptuel, et d'utiliser celle-ci comme guide de lecture du terrain par la suite. Mais comment effectuer un tel choix de façon productive et rigoureuse ? Nous avons plutôt choisi d'aborder le problème par deux modes de raisonnements distincts, dont la conjugaison nous apparaissait plus prometteuse. Le premier raisonnement a consisté à analyser les théories et concepts du bonheur mis à jour dans les travaux en psychologie (positive, cognitive, sociale), débordant parfois sur les neurosciences, avec une approche systémique. En effet, en accord avec Isaacs (1994), il ne faut pas toujours tout découper :

> la fragmentation de notre pensée est un véritable virus qui infecte chaque champ de l'expérience humaine. Découlant en partie d'une vision du monde héritée du XVI^{e} siècle (qui voyait le cosmos comme une machine géante), nous avons divisé notre expérience en parties séparées et isolées […]. L'homme […] en est venu à considérer le monde comme une série de fragments mécaniques disjoints (p. 85)

Nous avons donc procédé comme pour la reconstitution d'un puzzle, en trouvant des liens et des ponts à combler dans les convergences et les divergences entre les modèles, théories et concepts existants.

La deuxième approche est phénoménologique, couplée à un important travail de réflexivité (Schön, 1993) puis d'objectivation participante (Bourdieu, 2003) : « un procédé qui m'a beaucoup servi tout au long de mon expérience de chercheur, à savoir ce que j'appelle objectivation participante, j'entends l'objectivation du sujet de l'objectivation, du sujet analysant, bref, du chercheur lui-même » (p. 43). Il s'agit de s'observer s'observant, une réflexivité qui s'exprime au-delà d'expliciter l'expérience vécue, de la mise en évidence d'éléments biographiques du chercheur. Cette posture est nécessaire pour une prise de distance du chercheur avec son objet, mais une fois qu'il a, pour ainsi dire, pris possession de cet objet, sans quoi le risque d'erreur est présent :

> l'erreur de Lévy-Bruhl, celle qui consiste à créer une distance insurmontable entre l'anthropologue et celui qu'il prend pour objet, entre sa pensée et la

> «pensée primitive», faute d'avoir su mettre à distance, en l'objectivant, sa pensée et sa pratique indigènes […]. L'ethnologue qui ne se connaît pas, qui n'a pas une connaissance juste de son expérience première du monde, met le primitif à distance, parce qu'il ne reconnaît pas en lui-même le primitif, la pensée prélogique. (*Ibid*. p. 49)

Un autre exemple d'erreur, également dû à manque d'objectivation induisant des distances entre le chercheur et son objet d'étude, réside dans les tentatives d'explication de rituels ─ comme frapper un bâton par terre, ou embrasser l'image du bien-aimé ─ par un sens magique donné à la terre ou à l'image. Alors que le chercheur qui se réfère à « son expérience personnelle ─ dont il suppose qu'elle est partagée avec le lecteur – [comprend que ces pratiques] pourraient n'avoir d'autre fin qu'elles-mêmes ou la satisfaction de les accomplir » (p. 50). Quand Csikszentmihalyi, Bouffard et Lucas (2008) se demandent si nous manquons « quelque chose d'important en appliquant la méthode scientifique classique rigoureuse pour essayer de nous comprendre nous-mêmes » (p. 188), ils ne mettent pas en cause la nécessaire rigueur scientifique, mais une croyance à l'objectivité de l'esprit, comme si « les humeurs plaisantes ou tristes qui nous affectent ne [dépendait] pas des opérations de l'esprit, mais de processus moléculaires imperméables à la conscience » (*Ibid.*).

L'objectivation participante (Bourdieu, 2003), qui permet au chercheur de se référer en permanence à sa propre expérience — car il n'oublie pas que les personnes qu'il étudie sont aussi des personnes comme lui — a contribué à nos découvertes. Sans cette posture, les chercheurs oscillent entre la honte de mettre en avant des données personnelles dans leurs écrits, ou les mettent en avant de manière égocentrique et incontrôlée. Pour être capable de dépasser l'un ou l'autre de cet état, il faut avoir pratiqué des audits de subjectivité sous forme d'autosocioanalyse (Bourdieu, 2003 ; Delavergne, 2007), ce qui est notre cas (histoires de vie ; récits autobiographiques ; analyse de pratiques ; notes de chercheur analysées en mode écriture). Ce raisonnement part du principe fondamental que nos expériences ne sont pas idiosyncrasiques (manière d'être particulière propre à un individu), et que l'on peut donc en faire l'examen public par la recherche, qui devient un opérateur de partage de sens (Paillé et Mucchielli, 2012).

Ainsi, avant le doctorat, nous parlions davantage en termes de plaisir et non de bonheur, que ce soit pour les plaisirs de la vie comme pour le bonheur au travail. Engagée ensuite dans une démarche de développement personnel, le bonheur représentait alors, sans aucun doute, le bonheur eudémonique d'Aristote, lié à l'accomplissement du potentiel d'une personne. Puis la découverte du livre de Csikszentmihalyi (2005) en début de doctorat nous a fait opter pour une représentation du bonheur découlant du *flow*, cet enchantement lié à l'engagement dans des activités qui présentent des défis à hauteur de nos aptitudes, au cours desquelles on ne voit pas le temps passer, l'activité étant intéressante pour elle-même et non pour une récompense externe attendue. Ces trois exemples illustrent d'ailleurs les trois conceptualisations scientifiques les plus courantes actuellement. Avoir vécu et conscientisé ces situations (et aussi bien d'autres) nous permet non seulement de les comprendre de l'intérieur, d'en prendre du recul, mais aussi de décider de ne pas en renier une au profit d'une autre, sachant qu'elles peuvent incarner le bonheur selon différents états de conscience, ou à différents moments. Or, selon certains chercheurs, elles ne devraient pas être confondues car elles s'appuient sur des épistémologies différentes.

La convergence des deux approches nous a menée à la création d'un modèle intégratif du bonheur. La plupart des conceptions scientifiques du bonheur, outre celle du *flow*, s'appuient sur des conceptions datant plus ou moins de deux millénaires, alors que la société tout comme la recherche ont évolué. D'où le besoin de créer ou d'adapter les modèles.

> La réalité étant très complexe, nous créons des modèles afin de la simplifier et de nous permettre d'intervenir et de prendre des décisions. À ce niveau, il est essentiel de créer des modèles. […] Nos modèles ont été créés par rapport à une situation particulière, mais comme la réalité est en perpétuel changement, il faudrait aussi changer ces modèles, chose que nous négligeons souvent de faire. (Le, s.d., p.8).

La compréhension d'une réalité que le scientifique va étudier prend racine dans la construction de la problématique (Paillé et Muchielli, 2012). Il doit dès le départ être conscient des éléments de sa posture. Compte tenu de ce qui précède, nos référents épistémologiques sont basés tout d'abord sur une approche compréhensive, qui postule

l'hétérogénéité entre les faits humains et sociaux et les faits biologiques ou physiques, et la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme. Ainsi l'approche compréhensive comporte toujours des phases intuitives, qui ont été précieuses tout au long de ce travail. Ensuite, notre appréhension du phénomène bonheur relève de l'approche systémique (Muchielli, 1998), façon d'aborder la complexité par une approche globale des interactions entre les systèmes, plutôt que d'une manière réductionniste. « L'approche systémique s'inscrit par ailleurs dans le courant constructiviste […]. Pour les constructivistes, la réalité existe sous forme de multiples constructions mentales ; le chercheur et l'objet de la recherche se confondent et de leur interaction émergent des constructions qui […] donnent naissance à une ou quelques nouvelles constructions sur lesquelles s'établit un consensus » (Guba, 1990, dans Cardinal et Morin, 1993, n.p.). En décrivant ce qu'il connaît du monde, le chercheur modifie son monde connu et en changeant cette réalité dans laquelle il vit, il évolue lui-même, d'où l'inscription de la modélisation dans le prolongement du paradigme constructiviste. Enfin, nous sommes fondamentalement humanistes, dans la mesure où « les humanistes sont des spécialistes d'un genre particulier, ceux qui estiment important de respecter la personne humaine, et d'en faire le principal agent de son changement » (Larivey et Garneau, 1999, p. 29-30).

Nous allons maintenant aborder la manière dont nous articulons la thèse. Le premier chapitre présente la problématique. Dans la partie contexte et pertinence sociale, nous mettons en avant qu'il existe de multiples réponses à la demande sociétale de bonheur, mais que l'éducation n'a pas constitué une voie majoritaire pour offrir des réponses. Des propositions éducatives émergent actuellement de différents milieux. Ensuite, la recension des écrits va consister tout d'abord à resituer la psychologie positive, décrite comme la « science du bonheur » (Carr, 2004), dans sa filiation et au sein de la psychologie, puis d'y étudier les définitions, la place et la nature du bonheur. Les travaux sur l'éducation au bonheur y sont présentés. Le problème de recherche souligne alors les difficultés à s'appuyer sur un cadre conceptuel solide pour étudier les formes d'éducation du bonheur émanant du terrain, d'où la nécessité de créer un modèle.

Le second chapitre expose le cadre conceptuel, lequel permet de formuler un cadre pour analyser les dispositifs d'éducation au bonheur. Il présente le modèle, qui s'appuie à la fois sur des avancées scientifiques solides à propos du bonheur, comme le *flow* de Csikszentmihalyi (1990, 2005), la théorie élargir-et-construire de Fredrickson (2004) à propos du rôle des émotions positives dans la construction de ressources, mais aussi toutes les discussions et divergences qui opposent les concepts de Bien-Être Subjectif (BES), issu de l'hédonisme, et celui de Bien-Être Psychologique (BEP), issu de l'eudémonisme, eux-mêmes l'objet de théories multiples. Nous nous appuierons sur la double nature d'un construit de bonheur à la fois hédonique par son *continuum* (de l'évaluation hédonique, passant par l'émotion, à l'évaluation cognitive), et motivationnel. Après avoir évalué le modèle au regard des théories existantes du bonheur ainsi que des dysfonctionnements humains, la dernière partie sera consacrée à l'explicitation de ce que peut être une éducation au bonheur, et au concept d'apprentissage expérientiel sur lequel peut se baser son apprentissage.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de notre recherche, de type exploratoire et descriptive, avec analyse qualitative de données qualitatives (Paillé et Mucchielli, 2012). Nous y décrivons nos échantillons étudiés, le premier, de 33 individus, pour l'exploration des définitions du bonheur, le second, plus restreint, de cinq cas pour lesquels le dispositif d'éducation au bonheur est analysé, via des entretiens, des manuels et des cours, afin d'en dégager les principes fondamentaux de l'apprentissage.

Les résultats relatifs à ces deux échantillons sont exposés respectivement aux chapitres quatre et cinq, et, à chaque fois, ils sont mis en regard de notre modèle, pour le valider et l'affiner, afin de caractériser, puis cartographier (chapitre 6) la position de ces modes d'éducation au bonheur.

Nos conclusions nous amènent à rappeler les contributions scientifiques originales apportées par ce travail, à dégager les faiblesses et limites du modèle, et à énumérer les retombées pratiques que ces recherches peuvent engendrer ainsi que les suites ouvertes par cette recherche.

PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE

1. INTRODUCTION ET THĒME DE RECHERCHE

Depuis les années 2010, le bonheur occupe, notamment en France, le devant de la scène médiatique. Deux actions majeures en sont à l'origine. Ce sont d'une part, la diffusion de découvertes scientifiques à propos du bonheur, émanant d'un champ pluridisciplinaire, la psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). D'autre part, les études relatant un mal-être sociétal, à l'école comme dans le milieu du travail, se multiplient, stress et souffrance en sont des signes, avec, à leur apogée, les suicides dans les grandes entreprises françaises, comme France Télécom et La Poste. Ricard (2003), dans son plaidoyer sur le bonheur, relie directement le manque de bonheur au mal-être sociétal. Tout se passe comme si mal-être et malheurs du 21^{e} siècle engendraient une recrudescence de la demande de bien-être ou de bonheur : « L'idée du bonheur vient de son absence » (Bourdin, 2012, p. 24). Des réponses sociétales se sont organisées, et nous en avons retenu quatre formes principales (non exhaustives) :

1. Mercantiles : les plus grandes réponses à la demande sociétale se concrétisent en promesses de bonheur sur tous les biens matériels qui pourraient nous en apporter (Giuliani, 2007). Quelques exemples : le prozac, pilule du bonheur ; Coca-Cola, avec son slogan « ouvre un coca-cola, ouvre du bonheur ».
2. Règlementaires : elles ont fait leur apparition depuis une dizaine d'années environ, sont exprimées en termes de bien-être, pour pallier les risques de santé induits par le stress et autres problèmes, particulièrement en milieu professionnel. Les premières préconisations s'énoncent en matière de conditions de travail, mais le bonheur fait aussi son apparition en milieu professionnel.
3. Économiques et politiques : l'exemple souvent cité est celui du Bhoutan, avec l'instauration du Bonheur National Brut (BNP) remplaçant le Produit National Brut. Il propose de mesurer ainsi le bien-être du pays et de ses habitants, et tend à susciter, études socio-économiques à l'appui, son extension.

4. Éducatives : avec l'émergence d'intentions d'éduquer au bonheur, sous forme de manuels d'apprentissage, de cours en ligne, de conférences-ateliers ou de formations. Florence Servan-Shreiber[6], qui a elle-même suivi des cours de bonheur en anglais, et a écrit un livre pour en démultiplier l'accès, déclare dans une interview : « Je suis prof de bonheur ». Un travail de veille informative nous a permis de voir que ce n'est pas un cas isolé. Les livres concernant des méthodes d'apprentissage du bonheur, émanant aussi bien de scientifiques qui vulgarisent leurs recherches, que de philosophes, coachs et consultants de l'entreprise, mais aussi d'enseignants de primaire, de collège ou d'universités, se multiplient depuis une dizaine d'années environ.

Ces premiers constats ont suscité plusieurs questions. Tout d'abord, bonheur et bien-être sont-ils synonymes ou représentent-ils des univers conceptuels différents ? Compte tenu de la nature indéterminée et labile du bonheur soulignée dans les débuts de nos propos, il convient de s'interroger davantage sur la nature du bonheur et de ses théorisations. Ensuite, l'éducation ne contribue-t-elle pas, ou plus, au bonheur ? Peut-on éduquer au bonheur ou les réponses au bonheur se constituent-elles uniquement en termes d'avoir (mercantiles), d'environnement (conditions de vie ou de travail par exemple) ou de faire (l'éducation qui vise en premier lieu des savoirs et des savoir-faire) ? Ces questions ont constitué le fil rouge de nos investigations.

Notre thème de recherche est l'éducation au bonheur. Outre les quinze mots règlementaires pour nommer la thèse, un titre complet serait le suivant : *Éducation au bonheur, dans nos sociétés occidentales, au 21e siècle : proposition d'un modèle de bonheur envisagé comme processus motivationnel de l'action et de l'adaptation humaine dans ses environnements ; caractérisation des principes et modalités d'apprentissage proposés par des formateurs à des adultes, pour apprendre à être heureux, dans la perspective d'améliorer notamment le bonheur dans un cadre laïc et professionnel*.

[6] Magazine *Nouvelles clés*, 2013, n°84, p. 50-53.

Le domaine de recherche concerne l'éducation des adultes, au sens de Boutinet (1998), pour qui « parler pour l'adulte davantage d'éducation que de formation c'est reconnaître en tout état de cause sa plus grande fragilité, le cadre même que son autonomie n'est plus assurée » (p. 226). Nous préciserons davantage ce que nous entendons par éducation dans le cadre conceptuel.

Cette étude vise à caractériser les propositions éducatives qui sollicitent l'apprentissage du bonheur. Caractériser signifie aussi bien « constituer la principale caractéristique de »[7], c'est-à-dire pouvoir décrire et définir ce que signifie éduquer au bonheur, et « définir en déterminant les signes distinctifs de », soit être en mesure de comparer les différentes propositions émises par des formateurs. Plus précisément, nous en analyserons les principes : connaissances, contenus, fondements, règles élémentaires des propositions éducatives (*i.e*. dispositifs éducatifs qui peuvent être des formations, des cours, des ateliers ou des méthodes d'éducation au bonheur). Nous en préciserons aussi les modalités pédagogiques, c'est-à-dire la façon dont sont appliqués les apprentissages, principalement au regard de la posture et du rôle du formateur. Les préalables à cette caractérisation sont la définition et la conceptualisation du bonheur, ainsi que la détermination des attributs du bonheur qui peuvent donner lieu à un apprentissage. L'objet de recherche est donc, en premier lieu, le bonheur.

Le contexte est celui des sociétés occidentales du 21^{e} siècle (Europe et Amérique du Nord principalement, du double fait de l'origine des travaux scientifiques et de nos échantillons). La demande sociétale de bonheur et de bien-être, et son pendant, le mal-être, y ont à la fois envahi des univers très différents, et de nombreux pays. Compte tenu de notre univers professionnel d'une part[8], et de l'importance du mal-être au travail d'autre part, nous nous intéresserons particulièrement aux retombées de ce travail dans un cadre professionnel (par opposition par exemple au bonheur dans le couple, ou au sein de la famille, ou encore à l'éducation religieuse). Les retombées pratiques de ce travail peuvent

[7] Ces définitions proviennent de Antidote, logiciel qui propose la synthèse des définitions issues des plus grands dictionnaires classiques .

[8] Nous exerçons le métier de formatrice consultante dans le développement professionnel des personnes, dans l'accompagnement de projets dans les phases de transitions professionnelles, et dans l'amélioration des organisations humaines. Toutefois notre formation initiale est scientifique, maths sup et spé biologie, puis ingénieur et D.E.A. en biologie-géologie dans un laboratoire du CNRS.

aussi bien concerner le champ de l'éducation des adultes (formation d'enseignants et de formateurs), que celui de l'entreprise (formation de manageurs et de collaborateurs).

Ce chapitre s'articule de la manière suivante. En vue d'aborder la compréhension de l'éducation au bonheur, nous situons la demande sociétale de bonheur dans un contexte prenant en compte à la fois des paramètres sociaux et économiques. Nous précisons en effet les quatre réponses sociétales à la demande de bonheur, citées plus haut, en deux sections. La première est constituée des aspects mercantile, économique, et règlementaire ; la deuxième des aspects éducatifs.

Le sujet n'ayant jamais été traité dans les sciences de l'éducation, et la psychologie positive se présentant comme un nouveau champ de recherche sur le bonheur et le bien-être, la problématisation de notre sujet s'effectue par le biais d'une large recension des écrits au sein de la psychologie positive, que nous resituons épistémologiquement au sein de la psychologie. L'éducation au bonheur y est, en l'occurrence, peu abordée de manière directe, mais des pistes existent. Une dialectique des concepts et de la nature du bonheur est ensuite restituée, pour conclure que bonheur et bien-être font l'objet de conceptualisations encore instables ou incomplètes. Nous posons ainsi les difficultés à envisager la question de l'éducation au bonheur en nous appuyant sur une conceptualisation satisfaisante, puis nous relevons les failles principales dans les définitions et les théories. Notre problème de recherche consiste donc à réduire ces écarts, et nous annonçons la proposition d'un modèle de bonheur intégratif. Il nous permettra par la suite de caractériser les processus d'éducation au bonheur.

2. CONTEXTE ET PERTINENCE SOCIALE

Les études confirment que le bonheur fait l'objet d'une demande sociale importante (Algoud, 2004 ; Tkach et Lyubomirsky, 2006). Les éditeurs de livres constatent également cette tendance, tel De Smedt (2003), qui remarque, à propos des livres sur le bonheur : « Ce genre de vogue éditoriale s'avère courante dans le métier des livres et témoigne toujours d'un besoin profond de la société. Car évidemment, personne ne se concerte, ni éditeurs, ni auteurs entre eux, et des tas de bouquins sortent sur le sujet en même temps » (p. 4). Comment s'organisent les réponses à cette demande ?

2.1 Bonheur et bien-être : des produits, des conditions, des lois

2.1.1 Du bonheur dans la consommation

Pommier (2004) souligne que la plupart des religions monothéistes ont associé le plaisir pulsionnel terrestre avec le mal, et entretenu le mythe selon lequel le bonheur aurait été perdu suite à une catastrophe initiale, s'accompagnant, pour l'humain responsable de cette catastrophe, du sacrifice de son plaisir à Dieu. L'après-guerre a vu au contraire s'envoler la consommation et la recherche de plaisir, au point où le bonheur semble être passé d'un mieux-vivre, à un devoir d'être heureux (Pawin, 2013). Devillairs (2007) émet en effet le constat qu'actuellement, tous les médias, télévisions, radios, journaux, nous assomment de l'injonction « Que du bonheur ! » Le titre du livre de Choukroun (2011) *Soyez heureux*, en réponse au *Indignez-vous* d'Hessel (2011), va dans le sens de cette sommation. Il semble que l'état durable de plaisir soit assimilé dans notre société au bonheur, non seulement tout devient possible, mais même les addictions témoignent que l'on peut commander le plaisir encore et toujours (Michaud, 2012). « Dans la pub, c'est bien le chemin du plaisir qui conduit au bonheur » (Giuliani, 2007, p. 660). Mais cette incitation prend la teneur d'une course sans fin, car le bonheur procuré est éphémère, et, sitôt obtenu, on est incité à obtenir le produit meilleur ou supérieur au premier, qui nous en procurerait encore davantage. Dubé, Kairouz et Jodoin (1997) expliquent ce phénomène par la relativité des standards – théorie qui explique, devant la subjectivité du bonheur, le besoin des gens de comparer – et qui entraîne la relativité du bonheur. C'est pourquoi on pensait le bonheur stable et d'un niveau établi une fois pour toutes, car s'ajustant aux réussites comme aux échecs pour revenir à son niveau de base. Cependant cela ne semble être vrai que pour un bonheur « plaisir », qui ne représente pas l'intégralité du bonheur (Veenhoven, 2007). Le bonheur par « l'avoir » ainsi que par les produits miracles semble nous entrainer vers une surconsommation matérialiste qui ne nous conduit pas au bonheur (Csikszentmihalyi, 2007). C'est ce qui amène certains économistes à considérer que le Produit Intérieur Brut (PIB) n'est plus un indice pertinent du bien-être des populations (Bouffard, 2008), ce que nous développons dans le point suivant.

2.1.2 Des économies, des lois

Le droit à la recherche du bonheur est inscrit en toutes lettres dans la *Déclaration d'indépendance américaine* du 4 juillet 1776, de même en France dans la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* du 26 août 1789. La non-connaissance des déterminants du bonheur, ainsi que des conceptions utilitaristes du bonheur comme celle de Bentham[9] (Veenhoven, 2007), ont amené les pays à mesurer le bonheur via le PIB comme critère de bien-être. Outre le cas du Bhoutan, dans le rapport Sen-Stiglitz (Giraud, 2010), le bonheur est présenté comme une nouvelle piste de mesure du bien-être social, à la place du PIB, ce qui témoigne d'une évolution. En effet, les études convergent vers le fait que la croissance économique n'augmente pas la moyenne du bonheur des pays riches (Veenhoven, 2007). Bien-être et bonheur sont parfois synonymes[10], par contre Davoine (2007) expose que « la branche de l'économie qui étudie le bien-être subjectif prend désormais le nom d'économie du bonheur [et] ne doit pas être confondue avec l'économie du bien-être » (p. 3). Cette dernière mesure évalue les situations sociales de qualité de vie, tandis que la première s'intéresse davantage au bien-être subjectif des individus.

Ainsi, des économistes comme Layard (2005) évoquent un bonheur du plus grand nombre possible et atteignable, message relayé par plusieurs scientifiques sur le sujet, dont Veenhoven (2007). Dépassant les idées d'un bonheur utilitariste tel qu'envisagé par Bentham, ces auteurs développent un argumentaire selon lequel cette idée est réalisable en pratique et moralement acceptable, du moins en théorie. On voit poindre depuis quelques années une réflexion des économistes à propos d'une économie du bonheur qui peut aboutir à des recommandations différentes de celles de l'économie plus traditionnelle (Davoine, 2007). Un bonheur au-delà d'un bonheur dans « l'avoir », interroge donc également la sphère politique et économique, d'autant plus que les recherches montrent à présent que les salariés plus heureux sont également en meilleure santé et plus performants (Amherdt, 2005 ; Csikszentmihalyi, 1989 ; Forest, 2010 ; Lyubomirsky, King et Diener, 2005 ;

[9] Bentham a élaboré en 1789 une philosophie selon laquelle ce qui est utile contribue à accroître le bonheur des gens (Janssen, 2011).

[10] Une étude plus détaillée des liens entre bonheur et bien-être sera proposée dans une prochaine section. Mais soulignons que le fait d'utiliser bien-être plutôt que bonheur dans les institutions, proviendrait selon certains auteurs d'une peur héritée du tabou religieux (Lyubomirsky, 2008 ; Pawin, 2013 ; Pommier, 2004).

Thévenet, 2007). Le paragraphe suivant va préciser comment ces deux aspects, santé et performance, sont repris dans les règlementations.

2.1.3 Chasser le mal-être et le malheur au travail

La sphère du travail occupe une grande partie de nos temps de vie. Les progrès en matière de santé et sécurité au travail, les améliorations de toutes sortes (congés payés, réduction du temps de travail, etc.), non seulement n'ont pas permis d'augmenter le bonheur des personnes, mais les problèmes se sont multipliés[11]. L'étude sociologique de Baudelot et Gollac (2008) montre une opposition entre bonheur et malheur au travail (stress, souffrance, pressions et insatisfactions). Les études décrivent en général plusieurs symptômes qui se recoupent, comme le stress, la souffrance, l'épuisement (Dejours, 1993 ; Thévenet, 2011), qui aboutissent le plus souvent à une dégradation de la santé mentale (Morin, 2010 ; Zarifian, 2010). Bourion et Persson (2010) montrent que moins de 50 % des salariés et des salariées en France se révèlent « souvent heureux au travail », et les premières raisons évoquées sont : le manque de diversité des tâches, de sens, de reconnaissance, ainsi que le stress. Dagenais-Desmarais et Privé (2010) recensent des études qui font état du même problème au Québec à propos d'un stress en croissance.

Ces problèmes ont notamment amené l'Institut national de recherche et de sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles (INRS) en France, à préconiser une amélioration de la santé psychosociale des travailleuses et des travailleurs au-delà de la simple gestion du stress, le vrai enjeu étant le bien-être des salariés et des salariées (Lachmann, Larose et Penicaud, 2010). Dans le rapport, le stress au travail représente le terme générique qui englobe différents symptômes (risques psychosociaux, souffrances, incertitudes sur l'avenir, mondialisation, mauvaises relations, etc.). Le bien-être implique la santé aussi bien que l'efficacité au travail :

> Si santé égale bien-être, alors les entreprises ne peuvent limiter leur action aux risques psychosociaux. Celle-ci demeure indispensable : mais elle n'est qu'un élément d'un enjeu plus large, la valorisation du bien-être des salariés dans l'entreprise. Il s'agit pour les entreprises d'une démarche à la fois sociale et

[11] Les études de l'ANACT montrent des salariés français de plus en plus stressés et en proie aux risques psychosociaux, voir sur <http://www.mieuxvivreautravail.anact.fr> ainsi qu'au niveau Européen <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i3457.asp> (sites consultés le 20 septembre 2014).

> économique : car la santé des salariés est une source incontestable d'efficacité dans le travail, et donc de performance individuelle et collective. (*Ibid*. p. 6)

Dagenais-Desmarais et Privé (2010), notent que l'on s'est trop occupé jusqu'à présent de la détresse psychologique au travail, et montrent qu'elle n'est pas conceptuellement équivalente au Bien-Être Psychologique (BEP, autre conceptualisation du bonheur). Leurs recherches révèlent là aussi que les conditions extérieures (en l'occurrence de travail, de salaire, de conciliation de temps, etc.) sont importantes, mais ne permettent pas à elles seules d'améliorer le BEP au travail.

En France, bien qu'une formation des manageurs prenant aussi en compte les aspects humains et relationnels (Lachmann *et al*., 2010) soit citée comme piste d'amélioration du bien-être, les propositions professionnelles déclinées se raisonnent souvent en termes d'amélioration des conditions de travail, ou de gestion du stress. Par exemple, un accord national (Gouvernement français, 2013) entre les principaux syndicats salariés et patronaux, précise que « la qualité de vie au travail désigne et regroupe sous un même intitulé les actions qui permettent de concilier à la fois l'amélioration des conditions de travail pour les salariés et la performance globale des entreprises » (p. 25), et reste très centré sur cet aspect. Sans renier les actions sociales, politiques ou économiques, face aux malaises des temps modernes ─ stress, perte de sens, dégradation morale et intensification de la production et des rythmes de travail, causes de souffrance ─ Csikszentmihalyi, Bouffard et Lucas (2008) suggèrent une approche complémentaire, mais indispensable et liée au bonheur, qui consiste à un travail intérieur, sur soi. Dagenais-Desmarais et Privé (2010) montrent qu'entre autres, le BEP dépend de son épanouissement au travail, ou de la reconnaissance, mais perçue, ou encore d'une volonté d'engagement, ce qui va dans le même sens. D'autres études pointent des lacunes essentielles, en termes de compétences (Amherdt, 2005 ; Feuvrier, 2014*a* ; Morin, 2010). Dumas (2008) affirme que dans un contexte de crise et de désenchantement du travail, « le bonheur au travail est aussi à l'ordre du jour » (p. 16). Tandis que pour Thévenet (2011) « le travail s'apprend pour autant qu'on le situe au niveau d'une expérience pas simplement humaine, mais complètement humaine »

(p. 55), le rapport n° 3457 de l'Assemblée Nationale (2011)[12] dénonce une « déshumanisation du travail [qui] vient aussi de ce que la gestion des salariés est totalement déconnectée des facteurs humains ». Le bonheur ne pourrait-il pas constituer cette dimension humaine, et donc se réapprendre, pour le travail comme pour les autres sphères de la vie ? C'est ce que nous nous employons à explorer.

2.2 Réponses éducatives au bonheur

Les formations, cours ou méthodes d'apprentissage au bonheur qui émergent proviennent d'origines très diverses. Elles ne sont pas étudiées scientifiquement en tant que telles. Elles ne sont pas organisées entre elles ou en réseau, ne se réclament pas, ou semblent se distinguer, des formations en développement personnel[13], et touchent également le milieu professionnel. C'est pourquoi il nous a paru important de resituer le contexte plus large du bonheur dans ou pour l'éducation, ainsi que la question de son apprentissage.

2.2.1 Éducation et bonheur

Nos investigations dans les moteurs de recherche scientifique, avec l'association conjointe des termes bonheur et éducation, ont été d'abord infructueuses (et restent à ce jour limitées). Un des premiers livres associant dans son titre les deux mots, *Happiness and education* (Nodding, 2003) commence par l'introduction suivante (traduite par nos soins) : « quand j'ai dit à mon entourage que j'écrivais un livre avec éducation et bonheur, on m'a répondu : mais cela ne va pas ensemble ! » (p. 1). En effet, le bonheur provoque « un affect transformé dont la construction et l'expression sont en grande partie façonnées par sa légitimité culturelle et sociale » (Baudelot et Gollac, 2008, p. 51). Il est donc porteur de normes. Or l'éducation au bonheur est longtemps restée l'apanage des religions, en particulier avec les béatitudes présentées comme la voie d'accès au bonheur (Paris, 2007).

---

[12] Document téléaccessible sur le site <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i3457.asp>. Consulté le 11/12/13.

[13] Dans une première étude réalisée, que nous évoquerons plus loin (Feuvrier, 2014*a*), personne ne compare sa formation au développement personnel ni même ne l'évoque. C'est en effet au-delà de cela, et l'étude des déterminants du bonheur nous montrera qu'une formation en développement personnel n'est ni plus, ni moins, une formation au bonheur, qu'une formation qui permet d'acquérir des compétences professionnelles. Nous sommes bien en face d'un phénomène nouveau.

L'éducation au bonheur ne constitue pas un système d'éducation dominant dans nos sociétés occidentales, et Nodding (2003) trouve étonnant que l'éducation se soit si peu emparée du sujet. De même, selon Boniwell (2013) : « lorsqu'on demande aux parents, quelle est la meilleure chose que vous souhaitez à vos enfants ? La réponse majoritaire est : le bonheur. Lorsqu'on demande ensuite, qu'apprenez-vous à l'école ? La réponse est : les mathématiques, l'histoire, etc. Jamais le bonheur »[14].

2.2.2 L'apprentissage du bonheur

Qu'en est-il du bonheur dans l'éducation initiale ? Reboul (1980) note plusieurs sens à l'acte d'apprendre : apprendre que, savoir quelque chose ; apprendre à, savoir-faire ; apprendre, savoir ; et un quatrième niveau, apprendre à être ─ apprendre à être libre et heureux constituant le but ultime de l'éducation. Ainsi, ce quatrième niveau ne s'apprendrait pas, mais résulterait, selon une vision constructiviste au sens large, d'une transformation intérieure résultant de l'aboutissement des savoirs et savoir-faire. Ce modèle a été suivi, mais force est de constater que ce quatrième niveau ne paraît pas atteint, car une étude Européenne indique que la souffrance a largement gagné les écoles (Gábos et György Tóth, 2011). Mandeville (2004) fait remarquer que l'idéal de la formation depuis 50 ans semble avoir échoué, on ne forme pas des professionnels et de professionnelles adaptés aux besoins de la société. Elle explique qu'on peut apprendre autrement, et montre comment le fait d'intégrer la dimension affective et cognitive de la personne dans une intervention améliore son efficacité. Notre société occidentale a toujours raisonné en termes de bonheur différé, d'où les problèmes actuels qui se posent, notamment sur la santé émotionnelle (Amherdt, 2005).

Le bonheur peut-il s'apprendre ? Dans un livre dont le titre pose la question, Houziaux (2003*a*) avoue ne pas savoir si le bonheur s'apprend, car la notion d'apprentissage et celle de travail sur soi sont incompatibles à son sens avec celle du bonheur. Pour lui, le bonheur se forme dans l'enfance[15] et à l'âge adulte on ne peut pas apprendre à être heureux par des exercices ou par une discipline. Mais il suggère dans un

[14] Propos non paginés car donnés en introduction de sa présentation orale lors du colloque.
[15] L'on sait à présent que non (Lyubomirsky, Sheldon et Schkade, 2005 ; Veenhoven, 2007)

second article une autre piste : « D'ailleurs le savoir-vivre, à l'origine, c'est bien l'art de bien diriger sa vie. C'est l'art d'apprendre à être heureux […] » (Houziaux (2003*b*, p. 265).

Pour Bruckner (2003), aucun apprentissage possible : « avec ce marché de l'apprentissage du bonheur, nous sommes dans la perversion contemporaine de l'homme occidental, qui consiste à penser que le bonheur peut être l'objet de la volonté, qu'il puisse faire l'objet d'un apprentissage comme on apprend la cuisine, les maths ou la géo » (p. 83). Pour Faucheux (2002), l'école, après avoir été le lieu d'épanouissement de l'enfant, pour plus de liberté et plus de bonheur, est ensuite devenue plus perméable à la société et « est désormais un lieu banalisé de consommation : des savoirs, des apprentissages, du faux bonheur, de la marchandise qui imprègne le monde » (*Ibid.*, p. 173). De la Garanderie (2004) déplore lui aussi une finalité de l'école déclinée en savoirs, et non en bonheur : « Le bonheur est censé faire les gens heureux. Est-il excessif d'entreprendre une école où les élèves bénéficieraient de cette situation ? » (p. 63).

Faucheux (2002) dénonce la société contemporaine qui réduit le bonheur à l'avoir et l'argent, car « le bonheur, réduit à une marchandise, tend à devenir totalitaire » (p. 188). Il reprend les propos du philosophe Alain pour illustrer ce que pourrait signifier enseigner le bonheur : « on devrait bien enseigner aux enfants l'art d'être heureux. Non pas l'art d'être heureux quand le malheur vous tombe sur la tête ; je laisse cela aux stoïciens : mais l'art d'être heureux quand les circonstances sont passables et que toute l'amertume de la vie se réduit à des petits ennuis et à des petits malaises […] » (Alain, 2008, p. 228). Cette réflexion est digne d'intérêt, car elle illustre selon nous une frontière entre la thérapie et l'éducation, et nous avons pu remarquer au cours de notre vécu professionnel que certains scientifiques et enseignants, peu renseignés sur le sujet, ont tendance à classer un enseignement lié à « l'être », ou aux « savoir-être » (Delors, 1996) dans la thérapie, alors qu'il existe tout un intervalle à explorer. Paris (2007) suggère la piste des savoir-être comme clé d'accès au bonheur. Pour Faucheux (2002), toute véritable philosophie du bonheur est avant tout une philosophie de l'être. En effet, la philosophie dans l'antiquité, en tant que seule science, était présentée comme l'enseignement permettant d'accéder au bonheur. Le bonheur davantage lié à l'être qu'à l'avoir ou au savoir constitue-t-il une piste éducative ?

2.2.3 Ouvertures vers une éducation au bonheur

S'appuyant sur diverses recherches y compris celles concernant ses propres expériences de cours de bonheur, Fordyce (1997) affirme que l'éducation au bonheur est possible. « Si le bonheur dans la vie est déterminé à un quelconque niveau par certaines caractéristiques d'une personnalité, d'un choix ou d'une attitude qui pourraient être modifiés par apprentissage, il est alors raisonnable de penser que le bonheur peut-être enseigné » (*Ibid*., p. 239). Le chercheur a réalisé entre 1977 et 1997 dix études, et recensé trois autres, qui toutes ont produit des résultats significatifs en faveur d'une éducation au bonheur ayant amélioré la satisfaction de la vie des gens (jeunes et adultes). Pour lui, un grand nombre de variables externes sont difficiles à changer : classe sociale, revenu, niveau d'instruction, génétique, etc., mais on peut améliorer certaines variables internes. S'il est évident que les conditions de vie influent sur le bonheur, ce sont surtout celles qui répondent aux besoins fondamentaux et universels des individus, et non aux désirs variables selon les individus ou les cultures. Au-delà des conditions de vie, le bonheur dépend des habiletés de l'individu à interagir avec l'environnement. Sa santé mentale[16] et son autonomie psychologique sont donc des paramètres cruciaux (Veenhoven, 2007). Amherdt (2005) suggère pour le bonheur une adéquation entre l'être et le faire, c'est ce que nous exploiterons plus loin avec la théorie du *flow* (Csikszentmihalyi, 1990, 2005). Quelques programmes scolaires oeuvrant en faveur de l'amélioration du bien-être se développent (Boniwell, 2013).

Une première étude nous a permis de mettre en évidence un parallèle entre les carences en compétences personnelles et sociales pointées par les entreprises face au contexte de crise actuelle, et le bonheur (Feuvrier, 2014*a*). Les premières compétences citées, autonomie, relations, compétence émotionnelle, figurent parmi les déterminants du bonheur. Nous avons pour cela réalisé des entrevues semi-dirigées auprès d'un échantillon de sept formateurs offrant des formations pour le bien-être, le bonheur ou le mieux-être à

[16] Et non pas la santé globale, car les conditions de vie sont à présent nettement meilleures dans les sociétés occidentales depuis cinquante ans, et on n'est pas plus heureux que nos ancêtres (Layard, 2005).

visée professionnelle. Ces formateurs, anciens manageurs[17] ou directeurs de ressources humaines (DRH), proposent de prévenir et remédier aux différents maux au travail en intégrant ces compétences à des fins professionnelles. Selon les formateurs, cela prend la forme de formations pour les salariés et les salariées, pour les manageurs et les manageuses, ou pour les deux catégories. Nous avons également mené une deuxième étude (Feuvrier, 2014*b*) sur des écrits autobiographiques de huit personnes (France et Québec) relatant de quelle manière elles étaient passées d'un état non heureux à un état heureux, au travail. Les données ont été traitées par analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). L'enfance ne constitue pas un facteur explicatif : certains ont eu une enfance heureuse, d'autres, malheureuse, pour le même résultat. Les conditions matérielles et environnementales du travail ne comptent que pour une seule personne sur les huit. En effet, la majorité avait un bon salaire et un poste à leur niveau (certains étaient cadres), et l'expression couramment employée est « j'avais tout pour être heureux et je ne l'étais pas ». Nous avons mis en évidence, chez tous, un déclic, se présentant sous des formes très diverses, et de manière aussi bien positive que négative, qui les a amenés à se réorienter. Cette réorientation, pour aboutir au bonheur durable, s'est accompagnée, en amont ou en aval, d'actions de formation, liées à des variables endogènes plus qu'à des variables exogènes (savoir-faire ou modifications de conditions extérieures). Les éléments qui font l'unanimité sont liés a) au développement de la confiance en soi, de ses potentialités ou de ses forces, b) à l'engagement dans des activités ayant du sens, ou en phase avec leurs valeurs, et c) à la modification de certaines croyances limitatives ou de comportements inappropriés.

Pawin (2013) indique que « jusqu'au tournant des années 1960 et 1970, les scientifiques délaissent l'étude du bonheur au profit d'objet de recherches plus dignes » (p. 177). La psychologie positive, nommée parfois « science du bonheur » (Carr 2004 ; Mandeville, 2010), a fait au contraire du bonheur et du bien-être ses objets principaux d'études depuis une quinzaine d'années, aussi nous y avons largement puisé notre recension des écrits.

[17] Voir note 1.

3. RECENSION DES ÉCRITS ET PERTINENCE SCIENTIFIQUE

3.1 La psychologie positive : l'étude scientifique du bonheur

Bien que née il y a une trentaine d'années, la psychologie positive n'est nommée en tant que telle comme champ disciplinaire de la psychologie qu'en 2000 (Bernard, Zimmermann et Favez, 2011 ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Elle accorde une large place au bonheur qui est devenu son objet d'étude, découpé plus précisément en trois thématiques principales — expériences, traits et institutions positifs — et considère que le bonheur est lié à trois grandes voies : émotions positives, engagement dans des activités, sens donné à la vie, lesquelles se déclinent en de multiples items. Mais elle ne représente pas un champ uniforme. Aussi, avant d'étudier comment la psychologie positive envisage le bonheur, il convient de la situer, car elle est traversée de positions épistémologiques variées, qui peuvent avoir un impact sur la question de l'éducation au bonheur.

3.1.1 Place de la psychologie positive dans la psychologie

Les principaux courants scientifiques en psychologie, nés d'influences culturelles diverses et de pensées divergentes de grands auteurs quant à la nature du donné psychique, ont engendré des épistémologies différentes. Sans les nommer toutes, rappelons brièvement quelques points essentiels, en nous appuyant sur nos connaissances et sur les ouvrages généralistes de Nicolas et Ferrand (2008) et de Richard (2011).

Le positivisme tente d'appréhender le réel par des lois causales et objectives permettant d'expliquer les processus, dans le prolongement des lois biologiques et physiques. Le behaviorisme se contente de regarder esprit et conscience sous forme d'une boîte noire, l'essentiel étant ce qui se passe à l'extérieur. Le comportement y représente le lieu possible d'agissements. La phénoménologie propose au contraire une épistémologie compréhensive, basée sur un mouvement dualiste de la conscience à la fois tournée vers le monde (sensations) et vers le soi (introspection). Le courant psychanalytique pose le principe de refoulement agissant à l'insu du patient, donnant lieu à la théorie de l'inconscient, et donc du besoin de rendre conscient ce qui est refoulé. Le courant cognitiviste postule que la connaissance émane du cerveau par l'opération des divers

programmes de traitement de l'information, résultant de la construction et de représentations internes du réel.

Le bonheur ne constitue l'objet principal d'aucun de ces courants, qui sont marqués davantage par l'appréhension et la compréhension de l'esprit humain et de ses mécanismes, notamment pour traiter ses aspects pathologiques, ou pour déterminer des théories de l'apprentissage.

La psychologie positive se présente en contraste par rapport à ces courants, dont la recherche a surtout fait ressortir l'image d'un « humain biaisé en faveur de la négativité » (Dambrun, 2012, p. 17), sous le prétexte qu'il s'agissait d'un principe de base de la psychologie. Lecomte (2009) traduit comme suit la définition de Gable et Haidt (2005) : « étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des gens, des groupes et des institutions » (p. 5). Dambrun (2012) constate que les courants précédents ont surtout aidé la personne dépressive à guérir de sa maladie, et l'élève en échec scolaire à combler ses lacunes, alors que la psychologie positive ouvre une autre perspective : développer ses forces et ses qualités. Les chercheurs et chercheuses se réclamant du champ scientifique de la psychologie positive soulignent le fait qu'elle s'appuie sur les aspects positifs de l'individu, contrairement aux aspects négatifs étudiés jusqu'à présent (Music, 2009 ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000), une manière de penser très répandue dans notre société (Janssen, 2011). Lecomte précise qu'en 2003 « 5 548 articles ont été écrits sur la colère, 41 416 sur l'anxiété et 54 040 sur la dépression, mais seulement 415 sur la joie, 1 710 sur le bonheur et 2 582 sur la satisfaction à l'égard de l'existence » (2012, p. 28). En 2014, Veenhoven recense près de 8000 études sur les côtés positifs de l'être humain, dans sa base de données mondiale sur le bonheur[18].

Un examen plus attentif sur deux courants, l'un présenté en net contraste avec la psychologie positive, la psychanalyse, l'autre comme une émanation, la psychologie humaniste, va nous permettre de mieux comprendre à la fois les positions de la psychologie positive, et de voir comment ces courants appréhendent le bonheur.

---

[18] Site téléaccessible à l'adresse <http://www1.eur.nl/fsw/happiness/>. Consulté le 01/10/2014.

3.1.2 La psychanalyse en contraste avec la psychologie positive : malheur vs bonheur ?

Pour Soriano (2012) « Le bonheur n'est pas un concept psychanalytique, mais de nombreux psychanalystes l'évoquent dans la mesure où le bonheur et sa quête sont des questions fondamentales chez l'être humain » (p. 36). Ce courant est caractérisé par le rapport à l'inconscient et le travail de, et sur, l'inconscient, par l'expérience et l'analyse du transfert (Sandor-Buthaud, 2005). L'entrée est davantage le malheur que le bonheur : l'approche psychanalytique postule en effet que le contenu inconscient représente la base de la souffrance et de la névrose des malades (Richard, 2011). Les désirs refoulés, issus de la petite enfance par exemple, sont source d'angoisse envahissant la conscience de l'adulte. Il s'agirait donc de vaincre la souffrance, le déplaisir, pour tenter d'accéder au plaisir. Deutsch (2010) explique qu'il est cependant difficile au psychisme humain de parvenir à un état de satisfaction absolue, relatant trois niveaux d'insatisfaction liés : au développement pulsionnel, qui nécessite d'abandonner un niveau atteint pour le remplacer par un nouveau ; à chaque situation de plaisir elle-même ; et à la compulsion de répétition anachronique. Enfin, avec l'état de satiété survenant avec tout plaisir assouvi persiste une réminiscence des développements pulsionnels. L'apport fondamental de la psychanalyse, par rapport aux courants behavioristes, consiste à avoir cherché à faire émerger, à partir d'observations cliniques et d'une cure par la parole, les rapports entre conscient et inconscient, afin de déterminer l'origine des symptômes des maladies mentales (Richard, 2011 ; Sandor-Buthaud, 2005). Le transfert permet à l'analysé de prendre conscience de ses problèmes et de revivre les émotions du passé, pour s'en libérer (Richard, 2011). Freud (1996) accordait une place fondamentale aux désirs sexuels et à la libido, et selon lui s'il n'y avait pas de refoulement sexuel, la civilisation serait impossible, car la violence des pulsions prendrait le dessus. L'humain, sans cesse en refoulement, ne peut donc pas atteindre le bonheur. Soriano (2012) souligne qu'il est difficile de ne pas confondre le bonheur avec plaisir, jouissance et satisfaction. Elle se réfère à Freud pour expliquer que le bonheur est lié à un désir infantile et qu'il est donc par là même impossible à obtenir.

Même si Freud (1930) décrit l'homme de façon négative, comme un être agressif, humiliant ou abusant sexuellement son prochain, et qu'il s'agit avant tout d'échapper au malheur, il mentionne dans son livre 54 fois le mot « bonheur », et 18 fois le mot

« heureux », contre 20 fois « malheur » ou « malheureux », et 35 fois « souffrance ». La souffrance venant de son propre corps, des autres, et du monde, Freud met en relief des voies encore très utilisées aujourd'hui, pour fuir le malheur : l'isolement ou les stupéfiants. Selon la psychanalyse, l'être humain ne peut donc accéder au bonheur, mais peut transformer la misère hystérique en malheur banal (Winter, 1999). Soumis à ses pulsions comme à des déterminismes inconscients, il peut tout au plus envisager une libération intérieure (Gabriel, 2011). Citons entre autres, dans le courant psychanalytique, les conflits entre Freud et Reich, ce dernier niant l'innéité de l'agressivité, en attribuant la cause à la perte psychique émotionnelle causée par la société (école, état, économie, église). Le rejet actuel de toute forme d'autorité, des écoliers/écolières aux travailleurs/travailleuses, semble y faire écho. Notons également la séparation avec Jung pour qui l'énergie psychique n'était pas uniquement basée sur l'énergie sexuelle, et pour qui la psychiatrie représentait une science devant s'intéresser à la totalité de l'être humain et pas seulement aux seuls symptômes de la maladie mentale (Richard, 2011). À nos yeux Jung crée une sorte de pont entre la psychanalyse, et le courant humaniste. À ce propos, Linley et Joseph (2004) énoncent le concept d'individuation de Jung comme un concept parlant pour les personnes qui veulent accéder à leur personnalité profonde, et qui, par ce principe, se placent sur le même registre que le fonctionnement optimal décrit par la psychologie positive. Les adeptes de la psychanalyse ont vivement rejeté la psychologie positive à ses débuts. Nous verrons plus loin dans le texte sur quelles bases se fondent les critiques adressées à ce courant émergent. Au contraire, d'autres scientifiques commencent à évoquer la notion de « psychanalyse positive ». Ainsi Music (2009), après avoir défendu la vision de la psychanalyse, considère à présent que si le psychothérapeute n'aide pas le patient à aller mieux, il ne fait que la moitié du travail. Être heureux ne signifie pas la même chose que ne pas être malheureux. Mandeville (2010), dans le même sens, précise que bonheur n'est pas l'opposé de malheur, expliquant que l'opposé du malheur est plus proche d'un état « zéro » ou neutre.

3.1.3 Bonheur et psychologie humaniste

La psychologie positive est issue à la fois de la psychologie humaniste, la renforçant scientifiquement, et de la volonté de dépasser les courants précédents (psychanalyse,

behaviorisme, etc.) (Janssen, 2011 ; Mandeville, 2010 ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Pour les philosophes grecs et latins de l'antiquité, il était logique de travailler à devenir et à rester humain. À notre époque, le développement personnel a pris le relais, mais en France, les démarches dites de développement personnel sont éclectiques et peu reconnues par les organismes de formation professionnelle, d'où une relative mise en marge.

Nous établirons les liens entre bonheur et développement personnel par l'étude de quelques auteurs : Coué (1857-1926), Jung (1875-1961), Maslow (1808-1970), et Rogers (1902-1987). La force du courant humaniste est le travail psyché-soma et le travail de réparation (Sandor-Buthaud, 2005). Partant du principe que chaque personne naît avec une capacité de savoir ce qui est bon pour elle, la psychologie humaniste est basée sur une vision très positive de l'être humain, l'aborde dans sa globalité, incluant ses dimensions corporelle, psychologique et spirituelle (Réquilé, 2008). Les pratiques de développement personnel basées sur ces fondements visent le bien-être ou bonheur en termes d'accomplissement. Il s'agit de développer un potentiel, et de neutraliser « des troubles susceptibles de grever le déploiement de ce potentiel par le biais d'un travail de prise de conscience de soi […] » (*Ibid*. p. 70).

Coué est resté célèbre pour sa démarche consistant à répéter selon un protocole précis qu'on va de mieux en mieux. Il reliait directement la maîtrise de sa vie intérieure et l'accès au bonheur. « Émile Coué fut un homme prestigieux qui fit courir les foules. Les Américains l'appelaient " le marchand de bonheur " ». (Barcs-Masson, 1962, p. 365). Pour Coué, un ou une malade signifiait « un bien-portant » qui s'ignorait. Cependant, « Derrière sa méthode si simples il y a toute une métaphysique fondée elle-même sur une connaissance scientifique ». (*Ibid*., p. 370). Il s'agit du conflit intrinsèque à l'humain entre la volonté et l'imagination, et du rôle de notre inconscient.

Jung n'a pas, à proprement parler, étudié ou définit la notion de bonheur dans ses œuvres, cependant nous avons choisi d'y consacrer quelques lignes, car selon Bishop (2007) le mouvement Nouvel Âge est considéré comme une tentative de réenchantement du monde et les travaux de Jung en psychologie ont été récupérés par les courants qui en sont

issus. D'autre part, plusieurs ouvrages de Jung nous ont interpellée. Jung décrit l'accession d'un individu à sa complétude selon le processus de l'individuation. La phrase suivante en éclaire la teneur : « on ne se sait entier qu'après s'être redécouvert quand on a pris conscience de ce qu'on a toujours été » (Jung, 2001, p. 34). De ce fait, il apparaît comme précurseur du développement personnel. Selon Jung (1988), il y a deux voies pour accroître sa personnalité : par l'intérieur ou par l'extérieur. Or, l'auteur évoque que plus on croît par l'extérieur, plus on s'appauvrit de l'intérieur. Les liens entre le conscient et le contenu de l'inconscient, l'accès de l'âme à l'inconscient collectif, formeraient des éléments importants de l'individuation. L'intériorité est donc fondamentale pour lui aussi. L'art, en tant qu'expression de l'inconscient, n'aurait pas seulement une valeur esthétique, mais également une valeur d'accès au sens, d'expression et de compréhension de soi, et donc d'évolution. Jung déplore donc la primauté de la pensée rationnelle sur les autres moyens d'expression de l'homme.

Maslow, père de la psychologie humaniste, est connu pour sa pyramide des besoins, l'accomplissement de soi figurant au sommet de la pyramide. Certains auteurs affirment que la représentation pyramidale n'émane pas de lui. Toutefois, cette progression ne signifie pas pour Maslow qu'un niveau supérieur de la pyramide n'est obtenu que si et seulement si le niveau inférieur est satisfait. En effet :

> Si un besoin est satisfait, alors un autre se manifeste. Cette affirmation peut donner l'impression erronée qu'un besoin doit être satisfait à 100 % avant que le besoin suivant émerge. Dans la réalité, la plupart des individus normaux dans notre société sont en même temps partiellement satisfaits dans tous leurs besoins fondamentaux et partiellement insatisfaits dans tous leurs besoins fondamentaux (Maslow, 2008*b*, p.74).

Pour s'accomplir, il ne suffit pas à l'être humain de satisfaire ses besoins vitaux et de résorber ses pulsions instinctives :

> L'état de satisfaction [des besoins fondamentaux] se révèle n'être pas forcément un état de bonheur ou de contentement garanti. C'est un état incertain qui soulève plus de problèmes qu'il n'en résout. Cette découverte implique que, pour beaucoup de gens, l'*unique* définition d'une vie digne d'intérêt est de manquer de quelque chose d'essentiel et de faire tout pour l'obtenir (*Ibid.*, p. 26-27).

En aval de ses travaux sur les besoins, Maslow (2008*a*) a complété ses réflexions sur une psychologie ancrée sur le développement intérieur de la personne. Il affirme qu'« être en harmonie avec son propre monde intérieur pourrait être aussi important que la compétence sociale ou l'appréhension de la réalité » (p. 52). On comprend comment il distingue la psychanalyse et l'approche humaniste avec la phrase suivante : « nous savons que ces couches profondes ne sont pas que des sources de névrose, mais aussi de santé, de joie, et d'inventivité, nous commençons à parler d'inconscient sain, de saine régression, d'instincts sains, de saine irrationalité et de saine intuition » (*Ibid*., p. 182). Il soutient le concept de cognition ontique, qui rejoindrait l'approche de Socrate : « on pourrait presque en parler comme d'une technologie du bonheur, de pure excellence, de pure vérité, de pure bonté » (*Ibid*., p. 201). Dans les étapes d'accomplissement de soi, il décrit des expériences paroxystiques qui correspondraient à des moments de plénitude, tels ceux signalés par des femmes mettant au monde leur enfant, l'écoute d'une musique, ou l'expérience émotionnelle d'un scientifique créatif lorsqu'une corrélation majeure se révèle correcte. Cette lecture nous a évoqué l'état de *flow* développé par Csikszentmihalyi (2005). Là où Freud (1930) voit le bonheur comme un désir infantile impossible à atteindre, Maslow (2008*a*) préconise au contraire le retour d'une vision avec les yeux d'un enfant, l'individu accompli et créatif bénéficiant d'une seconde naïveté lui permettant de vivre dans le moment présent.

Rogers (1984) a défini l'approche centrée sur la personne. Il a mis au point une thérapie visant l'atteinte du bonheur par un fonctionnement intégral de la personne *ou fully functioning person*. Le but de la thérapie rogérienne vise en trois étapes à rendre les gens moins agressifs et plus ouverts, à augmenter leur capacité à vivre dans le présent, et leur faire gagner en confiance dans leurs propres aptitudes à prendre les bonnes décisions. Rogers propose un modèle de construction d'un soi toujours en changement, un modèle applicable en pédagogie. Il a développé une méthode mêlant l'approche scientifique et l'approche plus existentielle basée sur l'expérience thérapeutique, mais contrairement à ce qu'on a voulu dire de lui, pas seulement à des fins thérapeutiques, mais également à des fins pédagogiques. Pour Beillerot (2004), Rogers a passé sa vie à apprendre et à faire apprendre. Aujourd'hui, en formation adulte, il n'est pas rare de trouver un praticien ou une praticienne se réclamant de la praxis rogérienne. Rogers (1969) a notamment décrit un

mode d'apprentissage expérientiel lourd de signification. De Peretti (2011) souligne que des auteurs comme Rogers, avec leur approche positive de l'être humain, ont toute leur place face à la crise actuelle. La psychologie humaniste propose une vision positive et holistique de l'être humain. Sans nommer explicitement le bonheur, elle s'appuie sur le développement des potentiels humains lui permettant de s'accomplir.

3.1.4 Bonheur et autres courants de la psychologie

Poursuivant notre démarche heuristique avec d'autres courants de la psychologie, nous avons élaboré une synthèse dans le tableau 1. Il donne, de manière très synthétique, les caractéristiques majeures des courants de la psychologie. La dernière colonne énonce de manière non exhaustive les apports de la psychologie positive, relativement au bonheur.

Tableau 1
Courants en psychologie, et psychologie positive

Courant psychologie	Caractéristiques	Approche du bonheur par la psychologie positive
Neuropsychologie	Approche « biologique » (neurosciences) prendre en compte les structures neurocognitives pour agir sur le comportement (émotions, intelligence ...).	Bonheur avec émotions positives, intelligence émotionnelle, pleine conscience.
Psychologie cognitive et comportementale	L'émergence des représentations des individus est visée, pour en générer de nouvelles et engendrer de nouveaux comportements.	Bonheur en décryptant ses schémas de pensée et ses croyances limitatives ; approches comportementales : traits fondamentaux, entraînement mental et comportemental.
Psychologie sociale	L'environnement et les conditions environnementales priment sur l'individu ; agir sur les groupes et les rapports sociaux.	Approches du bonheur par l'amélioration des relations ; gestion collective du stress ou de ses conditions.
Psychologie cognitive et sociale	Théories sociocognitives : actions conjointes de la personne, son comportement et l'environnement.	Bonheur en orientant son énergie psychique dans la réalisation de ses buts, son efficacité personnelle, la résilience ou la satisfaction de besoins fondamentaux.
Psychanalyse	Les structures inconscientes doivent être dégagées pour faire apparaître les causes du symptôme pour "guérir le malheur".	« Psychanalyse positive », passer de l'état neutre au bonheur en croisant avec les autres approches.
Psychologie humaniste	Potentiel à développer ou actualiser pour l'accomplissement de soi Vision holistique et ontologique de l'être.	Développement personnel, bonheur par le développement des potentiels (talents forces, valeurs) de l'individu.

Ce tableau offre l'intérêt de souligner que la psychologie positive se pose comme complémentaire à d'autres disciplines. On pourrait donc parler de psychologies positives (au pluriel), si ce n'est que toutes ces approches se rattachent à un manifeste de psychologie positive, qui étudie scientifiquement le fonctionnement optimal de l'être humain ainsi que les facteurs qui permettent à l'individu de prospérer (Lecomte, 2009). Dans les publications sur le bonheur, incluant ou non explicitement le terme de psychologie positive, ces distinctions sont peu visibles. Nous reviendrons sur les théories sociocognitives et les approches comportementales lors du chapitre traitant de l'éducation au bonheur. Rétrécissons à présent encore notre visée pour examiner de plus près le bonheur.

3.2 Les construits de bonheur

3.2.1 Définitions communes

Le dictionnaire Larousse (Dubois, 1980) donne les définitions suivantes du bonheur :

1. État de parfaite satisfaction intérieure ;
2. Bonne chance, circonstances favorables ;
3. Au petit bonheur : par hasard ; jouer de bonheur : réussir par extraordinaire.

Selon le dictionnaire étymologique Larousse (Dauzat, Dubois et Mitterand, 1964), bonheur contient *bon* et *heur*, lequel vient de *eür*, du latin populaire *agurium*, ou *augurium* qui signifie présage.

Le dictionnaire culturel (Rey, 2005) traduit étymologiquement *heur* par chance, et détaille quatre nuances regroupées en deux sens, ainsi que les synonymes :

- 1er sens :
  1. Chance (il ne connaît pas son bonheur ; j'ai eu le bonheur de le rencontrer ; au petit bonheur : au hasard) ;
  2. (Avec) bonheur = réussite, succès ; effet obtenu par une habilité spontanée.
- 2e sens :
  1. État de la conscience pleinement satisfaite ; béatitude, bien-être, félicité, plaisir, contentement, enchantement, euphorie, extase, joie, ravissement, satisfaction ;
  2. Par extension, ce qui rend heureux ; joie, plaisir.

Notons que certains sens du mot suggèrent des formes passives, tels ceux liés à la chance, tandis que d'autres requièrent une forme active, telle la réussite. Lorsqu'il s'agit d'un état, la définition ne présume pas si cela peut suggérer une forme passive ou active pour obtenir cet état.

Le *Grand Robert & Collins* en ligne[19] propose un classement (pour le 2e sens) et rajoute le terme de paix :
- contentement, enchantement, joie, plaisir, ravissement, félicité ;
- bien-être, calme, paix, sérénité ;
- euphorie, béatitude, extase.

Les contraires (Rey, 2005) sont définis comme suit : malheur ; adversité ; contretemps, échec, malchance ; angoisse, anxiété, souffrance, douleur, inquiétude, peine, misère.

Être heureux signifie ressentir le bonheur. En anglais, bonheur est traduit par *happiness*, et être heureux par *to be happy*. Les synonymes donnés par le *Collins* sont les suivants : *beatitude, blessedness, bliss, cheer, cheerfulness, cheeriness, contentment, delight, ecstasy, elation, enjoyment, exuberance, felicity, gaiety, gladness, high spirits, joy, jubilation, light-heartedness, merriment, pleasure, prosperity, satisfaction, well-being*. Notons que *welfare* donne bien-être en synonyme dans le *Collins*, tandis que dans le *Harraps*, il est proposé bien-être et bonheur. Le synonyme le plus courant de bonheur est *well-being*.

Si un des synonymes de bonheur est bien-être, ce dernier possède aussi un sens matériel, comme l'avons signalé en contexte. Selon (Rey, 2012), les deux sens de bien-être sont :

1. Sensation agréable procurée par la satisfaction de besoins physiques, l'absence de tensions psychologiques ;

---

[19] Document téléaccessible par l'Université de Sherbrooke à l'adresse <11 http://www.lerobert.com/espace-numerique/enligne/le-grand-robert-collins-en-ligne-12-mois.html>. Consulté en juin 2012.

2. Situation matérielle qui permet de satisfaire les besoins de l'existence ; confort, mieux-être. Jouir d'un certain bien-être.

Dans le même sens, une philosophe contemporaine, Devillairs (2012), mettant en garde contre l'injonction du bonheur, souligne que « nous nous passons aisément du bonheur du moment que nous avons le bien-être », alors que « Le bonheur au contraire nous demande de devenir "nous-mêmes"» (p. 344).

3.2.2 Définitions scientifiques du bonheur

Deux grandes acceptions, hédonisme et eudémonisme, ont divisé les philosophes et opposent encore une grande partie des scientifiques aujourd'hui (Huta et Ryan, 2010 ; Kesebir et Diener, 2009). La première se fonde sur Aristippe de Cyrène, qui a associé le bonheur au plaisir et à la jouissance (Janssen, 2011). Cette vision hédonique du bonheur a été reprise par des économistes comme Bentham et Mill[20], et la maximisation des plaisirs est devenue une voie du bonheur utilitariste (Guibet-Lafaye, 2007). La vision eudémonique provient d'Aristote, pour qui le bonheur représentait le but de la vie, et de toute une vie (Kesebir et Diener, 2009 ; Vergnières, 2001). Aristote a orienté toute sa philosophie autour de la recherche d'un bonheur réalisable pour l'homme, sur la base de son accomplissement.

Un peu comme un entre-deux, Épicure, qualifié d'hédoniste puis d'eudémoniste, distinguait trois catégories de plaisirs (Gamache, 2007) :

1. Naturels, associés aux besoins vitaux (répondre à la faim, au froid, etc.), ainsi que l'amitié et la philosophie et les plaisirs naturels nécessaires éliminant une douleur ;
2. Naturels non nécessaires : luxe, beauté, sexualité ;
3. Non naturels non nécessaires : pouvoir, richesse, possession, etc. Épicure cherche à les éliminer.

Pour les stoïciens, le bonheur constituait aussi le but de la vie, mais s'obtenait en accord et en harmonie avec la nature (Gamache, 2007). Pour ses adeptes, bonheur et plaisir étaient

[20] Mill a repris et complété au XIXe siècle les idées du bonheur utilitariste de Bentham (Note 9), et développé le fait que le plaisir pouvait être un moyen indirect d'avoir une vie de qualité (Janssen, 2011).

différents, le premier étant un état durable, le second un sentiment éphémère. Pour Spinoza, le bonheur était une joie active (Misrahi, 1998).

Baudelot et Gollac (2008), qui ont réalisé une étude auprès de 6000 personnes sur le bonheur au travail, ont constaté que « spontanément les personnes interrogées se réfèrent sans le savoir, mais de façon cohérente à des conceptions philosophiques assez classiques du bonheur » (p. 64).

Il existe deux grands types de théories scientifiques qui décrivent l'accès au bonheur (Bouffard, 1997 ; Gosselin, 2005). Les théories ascendantes proposent que le bonheur global provienne de la somme de petits bonheurs (en famille, en amour, au travail, etc.). Gosselin (2005) précise que « Dans cette conception, la réalité expérientielle est objective et emmagasinée successivement par l'individu qui représente, de prime abord, une *tabula rasa* forgée par son environnement » (p. 140). Les théories descendantes présument chez les personnes une prédisposition à interpréter des expériences ou des événements en positif ou en négatif, dans une perspective plus globale (Bouffard, 1997). Gosselin (2005) précise que dans cette conception, « l'individu n'est plus un simple réceptacle de son environnement, mais un filtre interprétatif de la réalité contextuelle » (p. 141). Certains éléments, notamment dans la personnalité de l'individu, lui offriraient la propension à être heureux. Ainsi, pour l'exemple du travail, dans les théories descendantes, ce ne serait pas la satisfaction au travail qui contribuerait au bonheur global, mais le bonheur global qui rendrait l'individu heureux dans son travail (Bouffard, 1997). Les chercheurs ont tenté de déterminer la suprématie d'une voie sur l'autre, mais il semble qu'elles bénéficient, jusqu'à présent, d'une validité équivalente (Bouffard, 1997 ; Diener et Larsen, 1993 ; Gosselin, 2005).

La définition hédonique du bonheur le donne synonyme de plaisir, ou plus généralement de l'évaluation de ce qui est bon ou mauvais dans la vie ; dans la vision eudémonique le bonheur provient du résultat d'une vie vertueuse et de l'accomplissement de potentiels (Deci et Ryan, 2008 ; Gamble et Garling, 2012 ; Huta et Ryan, 2010 ; Ryan et Deci, 2001). Le concept associé au bonheur hédonique est celui de bien-être subjectif (BES), dont les attributs sont : a) un haut niveau d'émotions positives, b) un bas niveau

d'émotions négatives, c) un haut degré de satisfaction dans la vie (Diener, 1984). Cette conception du bonheur domine historiquement et quantitativement les recherches en psychologie positive, et a permis d'affirmer que « Le bonheur peut être défini comme une jouissance subjective de la vie dans son ensemble. En ce sens, le bonheur n'est pas un concept illusoire. Il peut être conceptualisé et mesuré » (Veenhoven, 1997, p. 29).

Le tableau ci-dessous présente les attributs du BES selon Diener, Suh, Lucas et Smith (1999) et traduit par nos soins (à lire verticalement seulement).

Tableau 2
Les composantes du BES

Affects plaisants	**Affects non plaisants**	**Satisfaction dans la vie**	**Domaines de Satisfactions**
Joie	Honte et culpabilité	Désir de changer de vie	Travail
Exaltation	Tristesse	Satisfaction de sa vie actuelle	Famille
Contentement, fierté	Anxiété, Colère inquiète	Satisfaction du passé	Santé, loisirs
Affection	Stress	Satisfaction avec le futur	Finances
Bonheur	Dépression	Autres éléments significatifs de la vie	Soi
Extase	Envie		Groupe d'appartenance

Le bonheur eudémonique, décrit scientifiquement par Waterman (1993), reprend la vision aristotélicienne du bonheur, considérant que tous nos désirs ne se traduisent pas en bien-être quand ils sont atteints. Pour les partisans de cette conception, le bonheur consiste à vivre selon sa vraie nature (son *daemon*) et en fonction de ses vraies valeurs, et en actualisant ses potentiels. Le concept associé est celui du bien-être psychologique (BEP). Ici, les activités sont motivées par le fait de rechercher le moyen de développer le meilleur de soi-même. On y retrouve une conception proche de la psychologie humaniste.

Le bonheur eudémonique est souvent envisagé comme durable, tandis que le bonheur hédonique est plus facile à atteindre, mais éphémère (Huta et Ryan, 2010).

Cependant, ces auteurs, s'appuyant à la fois sur une analyse de différentes expériences scientifiques, ainsi que sur leurs propres résultats de recherche, argumentent en faveur du fait que les personnes ne doivent pas effectuer un choix entre un bonheur hédonique ou eudémonique, car le BES est lié aux deux. Voyer et Boyer (2001) constatent qu'il existe un amalgame chez les scientifiques au niveau même des concepts. Ainsi le BEP peut être le concept choisi pour mesurer le bonheur, ou alors le bonheur constitue un composant de ce même BEP.

Nous avons établi le tableau 3 pour rendre compte des convergences et des divergences des attributs du BEP selon les auteurs. Les critères utilisés (relation à soi, à l'autre, à l'environnement ou à une transcendance), sont issus de notre recension des écrits philosophiques et théologiques, en particulier les réflexions sur le bonheur de Teilhard de Chardin (1960). Teilhard de Chardin (1960), ainsi que Paris (2007) suite à ses analyses, proposent trois voies pour parvenir au bonheur :

1. Se centrer sur soi (être soi-même, se connaître, etc.) ;
2. Se décentrer sur l'autre (et ainsi lutter contre son propre ego, éviter de nous renfermer ou au contraire de réduire les autres sous notre domination) ;
3. Se surcentrer sur un plus grand que soi. Il s'agit de subordination de notre vie à une vie plus grande que la nôtre : une recherche, une entreprise, une idée.

Ces critères s'avèrent pertinents pour hiérarchiser les déterminants du BEP proposés dans le tableau 3. Une évolution a eu lieu au cours du temps, les différences peuvent porter sur de simples terminologies, ou s'avérer plus fondamentales.

Dans leurs travaux expérimentaux, les scientifiques actuels s'appuient, en majorité, mais non en totalité, aussi bien sur le BEP défini par Ryff (1995), que celui défini par Massé, Poulin, Dassa, Lambert, Bélair et Battaglini (1998). Ils ne sont pas identiques.

Tableau 3

Attributs du BEP selon différents auteurs

Critères	**Bradburn, 1969 (*In* Voyer et Boyer 2001)**	**Rousseau et Dubé (1993)**	**Ryff (1995) (détermination déductive)**	**Massé *et al.*, (1998) (détermination inductive)**	**Voyer et Boyer (2001) (construction synthétique)**
Relation à soi	Estime de soi	Caractéristiques personnelles	Acceptation de soi	Estime de soi (en confiance, fier de soi)	Acceptation de soi
	Optimisme	Stress personnel	Croissance personnelle	Équilibre (niveau émotif, activité professionnelle et familiale)	Croissance personnelle
		Facteurs cognitifs (système de croyances)	Autonomie	Contrôle de soi (et des événements face aux difficultés)	Autonomie
	Bonheur			Bonheur (se sentir bien dans sa peau, jouir de la vie, avoir un bon moral et se sentir en forme)	Bonheur
Relation à l'autre	Relations affectives	Variables relationnelles	Relation avec l'autre	Sociabilité (propension à socialiser + joie et écoute)	Relation avec l'autre
Relation à l'environnement ou à plus grand que soi	Compétence	Stress environnemental	Maîtrise sur l'environnement	Engagement social (intérêts et goût d'entreprendre)	Maîtrise sur l'environnement
			But dans la vie		But dans la vie

Les concepts pour représenter le bonheur sont donc multiples (Pawelski, 2011). Cependant, Diener, Suh, Lucas et Smith (1999) suggèrent que finalement ni BES, ni BEP ne sont suffisants pour expliquer ce qu'est « la bonne vie » d'un individu. Huta et Ryan (2010) évoquent la difficulté d'application du BEP. D'autres modèles émergent. Dagenais-Desmarais et Privé (2010) ont défini des critères encore distincts pour caractériser le BEP au travail. Simsek (2009), cherchant à dépasser la vision BES *vs* BEP, propose le concept de bien-être ontologique (BEO). Il s'appuie sur plusieurs auteurs pour rappeler que la critique du BES provient d'un risque de forte corrélation aux traits de personnalité de l'individu au lieu de refléter le résultat d'une situation vécue. Pour lui, les buts personnels représentent un facteur unificateur des deux concepts, dimension affective comme dimension cognitive sont incluses dans les buts. Le BEO devient alors une évaluation de sa vie au regard des buts personnels, dont l'opérationnalité est définie par l'affectif : émotions passées, présentes, futures ; et par le cognitif : perception/évaluation/sens passé, présent et futur. Il y ajoute donc deux variables essentielles, le temps et le sens. Or, la dimension temporelle est importante à prendre en compte pour le bonheur, car elle semble constituer l'origine du fait que les scientifiques, croyant mesurer le bonheur, n'ont pas toujours évalué la même chose. Ainsi, Kim-Prieto, Diener, Tamir, Scollon, Christie et Diener (2005) ont constaté que les chercheurs et chercheuses mesuraient le bien-être subjectif de trois manières différentes : a) la satisfaction dans différents domaines de la vie, à l'aide de questionnaires appropriés ; b) en se remémorant les émotions, et les ayant décliné en échelles de bonheur appliquées à différents items, estimant les émotions ressenties à différentes occasions ; c) la méthode d'ESM (*Experience Sampling Method*), qui consiste à reporter via un *biper*, ses émotions en direct au moment où on les ressent, avec les activités concernées, et ce pendant plusieurs semaines. Or, les corrélations entre les trois mesures se sont révélées moyennes, elles ne mesurent donc pas la même chose. Des généralisations à propos du bonheur ou de ses conditions issues de travaux ayant privilégié l'une des trois formes sont faussées. Kim-Prieto *et al*. (2005.) proposent un modèle intégratif qui comporte quatre étapes formant un ensemble :

1. Les circonstances et événements de la vie ;
2. Les réactions affectives à ces événements ;
3. La mémoire de ces réactions ;
4. L'évaluation globale de la vie.

Les étapes aussi bien que les transitions importent, car chacune dépend de multiples facteurs listés, et de boucles rétroactives. Les auteurs précisent que la mémoire des émotions est parfois un meilleur indicateur que les émotions directes. Le bonheur pour eux n'est pas équivalent au plaisir momentané. Lewis (2008) avait déjà constaté, à propos des modèles d'émotions, que certains auteurs dissociaient l'émotion de la cognition, tandis que d'autres les liaient inexorablement. Pour Lewis (2008), les premiers évoquent l'émotion comme état, les seconds, tel Lazarus, comme expérience. Dans le modèle de Kim-Prieto *et al*. (2005), les quatre étapes suivantes : événement → réaction émotionnelle → émotion remémorée → jugement final, ne suivent pas un simple processus linéaire, mais peuvent constituer une réaction en chaîne compte tenu des expériences émotionnelles multiples, une réaction émotionnelle pouvant elle-même constituer l'événement d'une chaîne parallèle. Qui plus est, Lewis (2008) précise que les processus d'évaluation cognitive, en l'occurrence le jugement final, peuvent eux-mêmes être des déclencheurs d'émotions, et, avec le phénomène de déni, cela explique qu'un état émotionnel spécifique puisse présenter une faible correspondance avec l'état de notre vie. Seligman (2002) classe également les émotions positives selon le rapport au temps, le bonheur semblant selon lui dépendre des trois types d'émotions suivantes :

1. Futur : optimisme, espoir, foi, confiance ;
2. Présent : joie, extase, calme, plaisir, *flow* ;
3. Passé : satisfaction, contentement, fierté, sérénité, accomplissement.

Nous nous sommes interrogée, au vu des difficultés des scientifiques à conceptualiser le bonheur, si le bien-être pouvait se révéler un concept plus approprié. Nous avons découvert qu'en termes génériques, bien-être et bonheur sont souvent donnés comme synonymes chez les scientifiques. Ainsi dans l'approche américaine, Seligman (2002) précise dans son livre *happiness = well-being,* et dans l'approche européenne, Shankland (2012), indique que bien-être et bonheur sont interchangeables, « bien que certains préfèrent l'usage de l'un ou de l'autre selon les études » (p. 11). Huta et Ryan (2010) ne parlent plus de bonheur pour les notions pourtant séculairement associées au bonheur, *hedonia* et *eudemonia,* mais de *well-being*. Lyubomirsky (2008) explique enfin que bien-être avait été utilisé à la place de bonheur par les premiers scientifiques dans l'objectif d'éviter de faire croire qu'ils travaillaient sur un sujet « mièvre et sentimental » (p. 41), mais que les deux termes sont synonymes. Easterlin (2005) précise également que les vocables sont interchangeables : « well-being, utility,

happiness, life satisfaction, and welfare [are] interchangeable » (p. 29). D'autres les différencient pourtant. Peut-on trouver de quoi améliorer la conceptualisation du bonheur dans les différences ? Dans les théories hédoniques, où le bonheur est synonyme de plaisir, le bien-être est alors souvent envisagé comme un concept plus grand, incluant le bonheur ou bien-être subjectif. Il se produit l'inverse dans les théories eudémoniques, où le bonheur est représenté par la satisfaction de la vie dans son ensemble, le bien-être représentant le bien-être subjectif. Veenhoven (1997) précise différents niveaux du bonheur, ou qualité de vie, ou bien-être, ou satisfaction dans la vie. Il distingue des qualités extérieures et des qualités intérieures (tableau 4).

Tableau 4
Satisfaction dans la vie selon Veenhoven (1997)

Possibilités ou chances dans la vie	Qualités extérieures (viabilité de l'environnement)	Qualités intérieures (habiletés)
Résultats (ce que l'on fait des possibilités)	Utilité ou signification de la vie	Satisfaction = bonheur au sens restreint, combine intensité et durée

Les qualités intérieures donnent le bonheur au sens restreint – notre objet d'étude — qui lui-même est de quatre types, combinant une intensité et une durée :

1. Le plaisir, présenté comme passager. Nous y retrouvons le fondement des théories hédonistes ;
2. La satisfaction dans des domaines de la vie présentée comme durable. Le bonheur peut être la satisfaction dans la carrière ;
3. Une expérience au sommet (comme une extase mystique), passagère ;
4. La satisfaction de vivre sa vie comme un tout, durable. Ce point nous semble proche du bonheur eudémonique.

Seligman (2011), un des pères fondateurs de la psychologie positive, passe de nombreuses pages à expliquer dans son dernier livre, dans lequel il relate les avancées des travaux en psychologie positive, l'inverse de ce qu'il avait avancé dans celui de 2002[21]. Il avait initialement défendu un construit de bonheur authentique, supérieur au bonheur hédonique, il prétend à présent que le bonheur est devenu un terme éculé et que la science ne peut pas étudier ce concept. L'objet de la psychologie positive était le bonheur et son objectif l'augmentation de la satisfaction de la vie. Mais il explique que le bonheur était « une

[21] Ce qui est plutôt gênant lorsque l'on sait que la version française du livre de 2002 n'est sortie qu'en 2010.

chose ». Aussi à présent, l'objet de la psychologie positive à ses yeux devient le bien-être, son objectif l'épanouissement. Aux trois composantes précédentes – émotions positives, engagement et sens – il rajoute réussite et relations positives. Sa théorie des forces sert ce nouveau concept de bien-être comme elle servait auparavant le bonheur. Cela révèle combien le bonheur peine encore à faire l'objet d'un modèle stable, mais le nouveau concept est-il plus éclairant ? Dans la psychologie humaniste, le bonheur n'était pas toujours envisagé comme « la chose à atteindre », et les conditions s'exprimaient déjà en termes d'accomplissement et d'épanouissement. Historiquement, Gosselin (2005) précise que lorsque les chercheurs en bonheur ont confirmé que les facteurs objectifs influençaient peu le bonheur, dans les années 70, cette constatation « […] amènera plusieurs auteurs à délaisser les concepts de satisfaction dans la vie et de bien-être dans la vie pour emprunter la notion plus perceptuelle de bien-être subjectif (*subjective well-being*) comme objet de recherche » (p. 5). Puis, dans les années 80, « Bien que n'écartant pas catégoriquement la notion de bien-être subjectif, les intérêts se redirigeront partiellement vers le concept beaucoup plus symbolique de bonheur (*happiness*) » (p. 6).

Lecomte (2007), un des pionniers de la psychologie positive en France, rejette la conceptualisation du bonheur en bien-être hédonique. Pour lui le bonheur désigne le bien-être « facette plutôt émotionnelle à court terme » (p. 34) auquel s'additionne le sens, « facette plutôt cognitive à long terme » *(Ibid*.). Le sens est donné par l'action, l'engagement dans des activités, la croissance personnelle, les valeurs. Ainsi pour lui le BEP représente plutôt le sens, tandis que ce qu'il nomme bien-être est lié aux émotions positives. Le bonheur est selon lui conditionné par les deux aspects.

Raibley (2012) développe la thèse selon laquelle le bonheur est empiriquement et conceptuellement bien différent du bien-être même si de nombreux auteurs ont défendu que le bonheur épisodique menait au bien-être. Il réfute à la fois les conceptions hédonique et eudémonique du bonheur, et propose le concept de bien-être comme un agent de prospérité, dépendant de la façon d'actualiser ses valeurs et de ses dispositions à les accomplir. Cela nécessite d'identifier ses valeurs de façon proactive, les réaliser, et donc disposer d'un système d'évaluation et de motivation robuste, distribuant des émotions positives quand il y a maintien ou compréhension des valeurs, et émotions négatives quand l'échec ou un risque de dégât psychologique se présente. Pour lui, l'engagement est une disposition à réaliser ses valeurs, et les buts sont justes des valeurs parmi d'autres.

Csikszentmihalyi (1975, 1990, 2005) ne s'appuie ni sur le BES, ni sur le BEP, il décrit un bonheur atteignable via le concept de *flow*. Des études auprès de milliers de personnes l'ont conduit à identifier comment des expériences qualifiées d'optimales peuvent se référer à l'état subjectif de se sentir bien ou de bonheur. Il s'agit la plupart du temps d'une évaluation après-coup, la temporalité est importante pour l'auteur. Csikszentmihalyi et Patton (1997) ont montré que le bonheur dépend à la fois :

1. D'un état temporaire qui varie selon la personne (caractéristiques intrapsychiques ou externes), ce qui définit un mode synchronique ;
2. de traits pouvant varier d'un individu à l'autre (mode diachronique).

Le *flow* est intimement lié au bonheur, car il traduit le mode synchronique, mais se réfère aux traits personnels (mode diachronique). Les personnes qui vivent ces expériences optimales se déclarent plus heureuses. Nous en décrirons les conditions plus loin dans l'exposé. On ne se sent pas forcément heureux pendant le *flow*, car cela requiert une grande concentration, mais après coup, celui qui a vécu ce sentiment cherche à le ressentir à nouveau (Csikszentmihalyi, 2005).

Si les travaux impliquant le bonheur hédonique ont été les plus nombreux au départ, depuis quelques années les travaux sur le bonheur eudémonique, ou durable, se développent. Les études montrent en effet que le bonheur ne peut se suffire de se nourrir de considérations matérielles (Csikszentmihalyi, 2007 ; Lefrançois, 2007 ; Myers et Bouffard, 2007 ; Veenhoven, 2007). Cependant, même si l'hédonisme a évolué depuis les définitions utilitaristes de Bentham et Mill[22], et la machine à plaisir de Nozick[23] (1974, dans Silverstein, 2000), Silverstein déplore un hédonisme parfois trop rapidement condamné. En effet, il en distingue plusieurs types :

1. L'hédonisme psychologique, le plaisir est l'objet de désir ;
2. L'hédonisme moral, le plaisir est la seule chose qu'il faut poursuivre ;
3. L'hédonisme rationnel, le plaisir est la seule chose qu'on ait raison de poursuivre ;
4. L'hédonisme de valeur, dans laquelle le plaisir serait la seule chose intrinsèquement et prudemment bonne.

[22] Pour Bentham, l'hédonisme était un utilitarisme direct, pour Mill, un hédonisme indirect dont la doctrine influença le développement de la société de loisirs et de consommation au XX^{e} siècle (Janssen, 2011).

[23] Silverstein relate « the experience machine » (2000, p. 281), au cours de laquelle Nozick avait imaginé une machine capable de procurer du plaisir en permanence, sur le principe d'expériences simulées d'un individu non distinguables de la réalité. Nozick remet en question un bonheur hédonique basé sur des états psychologiques de bien-être, dans la mesure ou la question de la vie d'un individu sur cette machine est dérangeante.

Pour lui, l'hédonisme n'est condamnable que si le plaisir ou le bonheur est choisi comme but, car on confond alors plaisir, qui n'est qu'une évaluation, et objet de nos désirs, et on rate son but. Nous discernons et retenons, entre ces quatre formes, des implications instinctives, émotionnelles et cognitives différentes.

En conclusion, les travaux scientifiques dégagent plusieurs construits de bonheur, qui non seulement ne font pas l'unanimité dans leurs composants, mais ne semblent pas représenter l'intégralité du bonheur. La dualité entre un bonheur lié à l'hédonisme et un bonheur eudémonique divise encore la communauté scientifique, les philosophies sur lesquelles elles s'appuient associent souvent le bonheur à un but, parfois comme le chemin de la croissance personnelle. Le bonheur conceptualisé avec des attributs majoritairement affectifs (vision plus hédonique) semble restrictif, alors que les aspects cognitifs (représentés par le sens ou les attributs du BEP) sont importants. Mais les partisans du BEP rejettent l'hédonisme, ce que Silverstein (2000) dénonce en prônant sa valeur psychologiquement intrinsèque. Pour tenter de trouver un construit plus adapté à représenter le bonheur, nous avons poursuivi nos investigations par une relecture dialectique des publications, avec comme clé d'entrée la nature du bonheur.

3.2.3 Nature du bonheur

Les auteurs attribuent au bonheur des aspects très disparates : traits de caractère, état, sentiment, humeur, émotion, plaisir, affects positifs globaux, ou motivation. McCrae et Costa (1991) ont identifié cinq caractéristiques stables, ou traits de caractère, qui contribuent au bonheur : l'extraversion, le névrotisme, l'ouverture à l'expérience, être chaleureux ou agréable, être compétent ou consciencieux. Jacobsen (2007) définit le bonheur selon deux états qui sont a) un bref état d'esprit durant lequel l'individu sent que ses besoins essentiels sont pourvus, et les buts atteints, b) le bonheur véritable, état durable d'équilibre entre les désirs et les buts d'un côté, et l'environnement de l'autre. Ricard (2003), chercheur à l'Institut Pasteur reconverti au bouddhisme tibétain, cerne le bonheur comme un état intérieur durable, atteint lorsqu'on est libéré d'un aveuglement mental et d'émotions conflictuelles, qu'on cultive certaines vertus et qu'on donne du sens à son existence. Pour Dubé, Karouz et Jodoin (1997), le bonheur est un état psychologique qui résulte de l'évaluation de ses expériences. Veenhoven (1997) met en avant le bonheur comme l'évaluation cognitive de la satisfaction de sa vie comme un tout. Pour Bykvist (2010), considérer le bonheur comme une évaluation cognitive de la vie engendre autant de problèmes de calibration que présenter le bonheur

comme des sensations positives agrémentées d'un jugement de l'expérience, car une dichotomie entre un bonheur absolu et un bonheur comparatif se pose. D'autres auteurs accordent en effet la primauté aux affects. Certains utilisent, dans leurs recherches empiriques, le terme global d'affects positifs pour décrire le bonheur (Davidson, Kabat-Zinn, Schumacher, Rosenkranz, Muller, Santorelli, *et al*., 2003 ; Lyubormirsky, King et Diener, 2005). Lechevalier, Eustache et Viader (2008) désignent par affect « l'ensemble des manifestations subjectives accompagnant les sensations, les sentiments, les émotions et certaines pensées, ainsi que l'état subjectif accompagnant et motivant les actes moteurs » (p. 384). D'autres précisent le type d'affect associé au bonheur : une humeur (Aubé, 2005*a* ; Csikszentmihalyi et Patton, 1997 ; Myers, 2011 ; Sherwood, 2006) ; une émotion (Ekman, 1999 ; Goleman, 1997 ; Schmidt, 1995) ; le plaisir comme évaluation de l'humeur ou de l'émotion (Gamble et Garling, 2012 ; Kahneman, Diener, et Schwarz, 1999). Pour André (2003) « plus qu'une pensée volontariste ou qu'un discours intérieur […], plus qu'une émotion ou qu'une humeur (même bonne), le bonheur est donc, grâce à la conscience, ce que les chercheurs en neuropsychologie nomment un sentiment » (2003, p. 34). Bien que pour Veenhoven (1997), il n'existe pas de « glande unique de bonheur » dans le cerveau comme on a pu localiser des centres du plaisir, Davidson *et al*. (2003) indiquent que le cortex préfrontal gauche est activé quand la personne vit des moments de bonheur, alors que le droit s'active en cas de malheur. Enfin, même si peu d'auteurs, à l'instar de Silverstein (2000), décrivent le bonheur en termes de motivation, il s'avère que les psychologues cognitifs qui travaillent sur les émotions, tels Frijda (1999) ou Aubé (2005*a*, 2009), considèrent les émotions dans un ensemble motivationnel.

Certaines théories motivationnelles cherchent à expliquer ce qui oriente le comportement humain en postulant la présence de besoins ou de buts (Fenouillet, 2012). L'organisme non seulement ne tend pas vers l'absence d'excitation, mais au contraire, son fonctionnement normal nécessite un minimum d'excitation, d'où la motivation. Pour l'auteur, les théories qui énoncent un rapprochement avec l'hédonisme ou le bonheur sont rares, et par conséquent, en fonction de la perspective hédonique adoptée par la théorie motivationnelle, la quête du bonheur peut ou non déterminer l'orientation du comportement. Il rajoute que si la conception motivationnelle se base uniquement sur la satisfaction de besoins psychologiques, le plaisir peut être atteint, pas le bonheur. Or, il ressort de notre analyse relativement exhaustive des concepts du bonheur, qu'il ne s'agirait pas uniquement d'envisager le bonheur

ou même le plaisir comme but, mais de les envisager eux-mêmes comme faisant partie intégrante du système motivationnel, puisqu'intervenant à différents niveaux.

Fenouillet (2009) a élaboré un modèle intégratif de la motivation qui n'évoque pas directement le bonheur, mais place les besoins et les émotions comme opérateurs motivationnels, respectivement en motifs primaires et secondaires dans la figure ci-dessous.

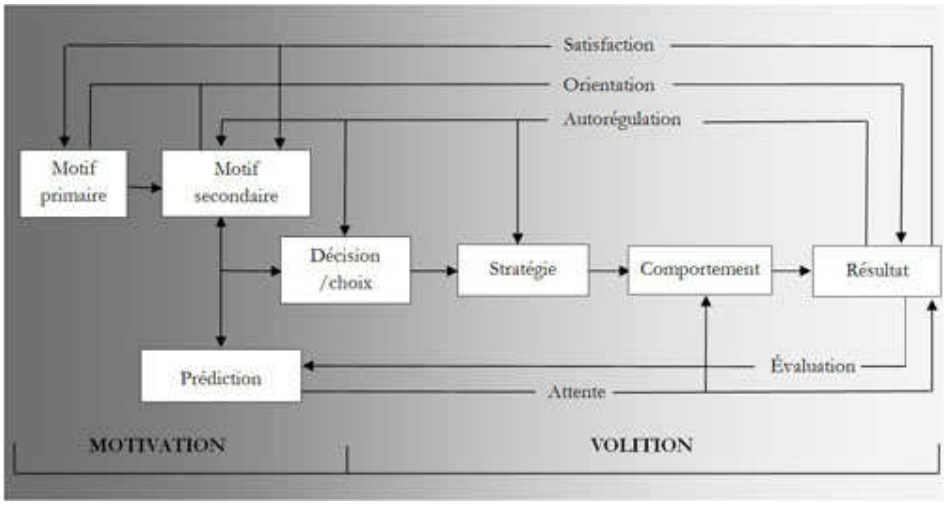


Figure 1 : Modèle intégratif de la motivation de Fenouillet (2009)

Dans la théorie de l'autodétermination (TAD) de Ryan et Deci (2000), la motivation intrinsèque est déterminée par des besoins physiologiques fondamentaux. Ceux-ci figurent dans le schéma au niveau des motifs primaires. Cette théorie prend part aux théories eudémoniques du bonheur (Huta et Ryan, 2010). Dans la théorie du *flow* de Csikszentmihalyi (1990, 2005), la motivation intrinsèque des individus se nomme action autotélique — qui a ses propres buts. Le *flow* n'est *a priori* pas motivé par un besoin, selon Heutte (2011), l'état final procure une émotion qui va entraîner la motivation nécessaire à l'individu pour revivre ces expériences. Il situe donc le *flow* dans les résultats. Dans ce modèle, des motifs déclenchent la motivation, ainsi qu'une prédiction. Fenouillet (2009.) place le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (2003) en prédiction. La présence d'un motif n'est pas suffisante pour induire un résultat : il faut une stratégie. Le comportement représente la face visible de la motivation (Fenouillet, 2011). Le résultat procure alors de la satisfaction en regard des motifs.

Si les construits vus précédemment s'avèrent incomplets à qualifier correctement le bonheur, envisager celui-ci dans un *continuum* plus important, impliquant les aspects affectifs, cognitifs et conatifs (motivation), nous semble une piste à retenir pour notre cadre conceptuel. De plus, à partir de différents travaux, Seligman (2002) et Lyubormirsky (2008), résument « l'équation du bonheur » comme suit : H (*happiness*) = S (*set point*) + C (*circumstances*) + V (*voluntary actions*).

Ainsi, le bonheur serait constitué d'un *set point* (S), comprenant notamment des facteurs innés et traits de caractère déjà cités. Mais, s'il existe des prédispositions génétiques, ou gène du bonheur (Bouffard, 1997 ; Diener, 1998), le bonheur ne possède pas seulement un caractère inné. Les circonstances de l'environnement interviennent (C), mais n'agiraient que pour 10 % à 20 % selon les auteurs (Argyle, 1997 ; Lyubomirsky *et al*., 2005 ; Veenhoven, 1997). Outre les 50 % environ constitués par « S », « V » constitue la mise en évidence de l'existence chez tout un chacun d'une part d'activité intentionnelle, de l'ordre de 40 %, sur laquelle l'individu pourrait agir pour faire accroître son niveau de bonheur (Lyubomirsky, Sheldon et Schkade, 2005). Cette part d'intentionnalité ouvre la possibilité d'éduquer au bonheur.

3.3 La psychologie positive répond-elle à la question de l'éducation au bonheur ?

Nous avons déjà cité les travaux de Fordyce (1997), dans la section sur le contexte, car conjuguant explicitement éducation et bonheur. Les autres travaux en lien avec l'apprentissage du bonheur n'ont pu faire apparaître celui-ci comme tel qu'une fois avoir mis à jour les différentes théories du bonheur. Ils apparaissent en lien avec les théories du bonheur afférentes.

Fordyce (1997) propose de modifier à la fois des aspects cognitifs et des aspects comportementaux, car ils sont effectivement l'objet d'une connaissance de soi et d'un développement. Il propose d'améliorer des « traits », qui sont, à titre d'exemple : apprendre à être soi-même ; développer une personnalité saine et engageante ; être productif dans un travail significatif ; être orienté dans le présent ; arrêter de se tracasser ; éliminer les sentiments négatifs, etc. L'auteur exprime explicitement se placer dans une pédagogie issue des thérapies cognitives et comportementales (TCC).

En synthèse de travaux empiriques sur le sujet, Lyubomirsky (2008), Mandeville (2010, 2012) et Seligman (2002) montrent comment on pourrait, sous forme d'exercices, apprendre à ressentir des émotions positives et les augmenter, pour conduire au bonheur. Partant du principe que les émotions positives sur le passé incluent la satisfaction, le contentement, l'accomplissement, la fierté et la sérénité, Seligman, Rashid et Parks (2006) ont testé, face à un placebo, des exercices. Un groupe de personnes devait noter chaque jour trois bonnes choses arrivées. Un deuxième groupe devait relever ses forces, puis les utiliser de nouvelles manières. Le troisième avait des exercices consistant à exprimer sa gratitude envers des personnes ou des choses. Même pour des personnes en dépression, les exercices ont amélioré leur état vers plus de bonheur. Pour les émotions liées à l'instant présent ─ joie, extase, calme, plaisir, *flow* ─ Mandeville (2012) propose des activités basées sur le principe de la pleine conscience : se concentrer entièrement sur une seule tâche. Enfin, pour augmenter les émotions positives liées au futur – optimisme, espoir, foi, confiance – Seligman (2002) préconise des exercices visant à reconnaître ses pensées pessimistes ou ses croyances limitatives et les remplacer par d'autres, plus positives. Il précise que ces trois types d'émotions positives (liées au passé au présent ou au futur) ne sont pas forcément liées entre elles, et que le bonheur est conditionné par le fait d'éprouver chacun des trois types, d'où l'intérêt pour lui de les cultiver en s'appuyant notamment sur ses forces et ses vertus. Seligman (2002.) et d'autres auteurs ont déterminé 24 qualités ou forces largement répandues dans toutes les cultures, en indiquant néanmoins qu'il ne s'agit pas d'une classification figée, mais évolutive. Ces qualités sont : la créativité, la curiosité, l'ouverture d'esprit, le désir d'apprendre, la bravoure, la persévérance, l'intégrité, la vitalité, l'intelligence sociale, la bonté, l'amour, le sens de l'équité, la citoyenneté, le leadership, la maîtrise de soi, la prudence, la clémence, l'humilité, l'humour, l'appréciation de la beauté et de l'excellence, la gratitude, l'espoir, la spiritualité. À partir de cette base, regroupée en six vertus, chacun peut reconnaître quelle est sa « *signature strength* », puis la consolider. Pour Seligman, même la partie S de l'équation du bonheur peut être améliorée. Pédagogiquement, l'auteur évoque un processus de découverte, de création et d'appropriation, plutôt que d'apprentissage, d'entraînement ou de conditionnement. Nous pouvons constater que des thèmes réservés auparavant à l'éducation morale ou religieuse (gratitude, pardon, vertus), sont repris en psychologie positive.

Fredrickson (1998, 2004), propose la théorie élargir-et-construire (*broaden-and-build*) où elle considère que les émotions ont été développées au cours de l'évolution pour construire

des ressources durables. Pour elle, les émotions positives sont plus sophistiquées que les négatives, elles conduisent à des réactions plus vastes que celles-ci, qui étaient surtout utiles lorsque la survie immédiate de l'homme était menacée. Ainsi les émotions positives ont plusieurs rôles, elles a) élargissent l'attention des gens et la pensée, b) défont l'éveil émotionnel négatif persistant, c) alimentent la résilience psychologique, d) construisent des ressources personnelles conséquentes, e) déclenchent vers le haut des spirales vers le plus grand bien-être dans l'avenir, f) favorisent l'accomplissement ou prospérité humaine. Lors de nos investigations sur les formations au bonheur, nous avions trouvé un site Internet invitant, dans ces termes, à une « formation au bonheur ». L'organisatrice de cette formation, Fanny Weitens, avec qui nous avons pris contact, a mis en place cette formation au bonheur expérimentale pour son doctorat. Elle se base sur la méditation pleine conscience, en s'appuyant sur l'ensemble des travaux de Fredrickson. La méditation pleine conscience, pratique issue du bouddhisme, prend de l'importance comme voie d'accès au bonheur, et des travaux scientifiques émergent sur le sujet (Garland, Gaylord et Fredrickson, 2011). La réactualisation du livre *L'art du bonheur* (Dalaï Lama et Cutler, 1999) a donné lieu à des conférences[24] en France, et le bouddhisme comme pratique spirituelle ou par le biais de la méditation, y gagne du terrain.

Lorsque Bouffard, Bastin, Lapierre et Dubé (2001) relatent les résultats positifs des expériences de gestion des buts sur le bonheur, ils se placent sous l'égide de la notion d'apprentissage significatif définie par Rogers en 1969. Cela consiste à faire progresser l'apprenant ou l'apprenante comme personne en plus de la faire avancer en connaissance. La gestion des buts personnels est considérée par ces auteurs comme un mode d'apprentissage du bonheur, s'appuyant à la fois sur l'engagement de l'apprenant, un apprentissage ancré dans l'expérience, et un apprentissage en profondeur qui affecte le comportement et les attitudes. Dans le même sens, un changement lié à des expériences vécues par des étudiants a conduit à des apprentissages significatifs (Mandeville, 2009). L'apprentissage expérientiel (Rogers, 1969) présente dans ce cas l'intérêt de la réunion d'un apprentissage des connaissances et du cheminement de l'individu. Les dimensions émotives, cognitives et physiques y sont en général présentes.

Bien que Bandura (1993) ne se réclame pas de la psychologie positive, des auteurs placent sa théorie dans le champ de la psychologie positive (Carré, 2004 ; Lecomte, 2009).

[24] Article téléaccessible sur le site < http://www.lexpress.fr/actualite/societe/le-dalai-lama-et-stephane-hessel-parlent-du-bonheur_1021007.html>. Consulté le 13/12/2012.

Pour Bandura (1993 ; Carré, 2004, 2009) les individus ne sont pas strictement guidés par les forces de l'environnement, tel qu'a cru le montrer le behaviorisme, ou pilotés par des forces intérieures inconscientes comme le suggère la pratique de la psychanalyse. Les individus peuvent être considérés comme des agents autoorganisateurs, proactifs, autoréfléchis et autorégulés, et ils négocieraient en permanence leurs actions, leurs affects et leurs projets avec l'environnement. La compétence d'autoréflexion sur son propre fonctionnement et sur son efficacité personnelle est l'aspect principal de la théorie. Ainsi, la part de croyance sur la capacité à réaliser des défis détermine leurs résultats, et constitue une source à la fois de motivation, de bien-être et d'accomplissement humain. La théorie sociocognitive (TSC) de Bandura accorde un rôle central aux processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humain. Ceux-ci peuvent se décliner en quatre situations d'apprentissage favorisant l'autoefficacité d'un individu :

1. Les états physiologiques et émotionnels. Ils consistent en une autoévaluation de ses compétences, de sa force et de sa vulnérabilité. Ils renvoient aux émotions et aux humeurs, qui représentent une source autoévaluative dans la mesure où les personnes qui analysent les changements du corps et de l'esprit vont être capables de leur en donner une interprétation, souvent basée sur les expériences antérieures ;
2. La persuasion verbale : encouragement par une personne significative ;
3. Les expériences vicariantes : observation d'une autre personne ou d'autres expériences ;
4. Les expériences actives de maîtrise, qui permettent de comprendre quelles compétences un individu possède.

Les expériences optimales de Csikszentmihalyi (1975, 1990, 2005) représentent le *summum* des expériences actives de maîtrise. L'auteur a découvert le concept de *flow*, ou expérience optimale, qui permet d'obtenir un sentiment d'enchantement si intense que les gens sont prêts à investir beaucoup d'énergie afin de le ressentir à nouveau. Sa théorie a depuis lors fait l'objet de nombreuses validations. Le *flow* met l'accent sur les éléments qui permettent de réussir une performance au lieu de se centrer sur ceux qui peuvent la perturber (Demontrond et Gaudreau, 2008). Le *flow* est un état subjectif d'enchantement, bonheur ou bien-être qui survient lorsque la personne s'engage et se centre dans une activité aux buts clairs, présentant un équilibre entre défis et habilités, où elle peut contrôler son action et obtenir un feedback (Csikszentmihalyi, 1990, 2005). Le *flow* est caractérisé par un état de

concentration qui fait perdre la perception du temps et du sentiment de soi. Après l'expérience, le sentiment de soi en sort renforcé, la personne ressent une sensation d'enchantement, de bien-être ou bonheur, elle a envie de revivre le plaisir lié à l'accomplissement personnel et de partager cette émotion avec d'autres (Heutte, 2011). La figure 2 ci-dessous permet de représenter les capacités, ou talents d'un individu, en fonction des défis fixés, ou qu'il se donne. Elle permet de visualiser où se situe le sentiment de *flow*. L'expérience optimale est liée au développement personnel et conduit à la progression en compétences.

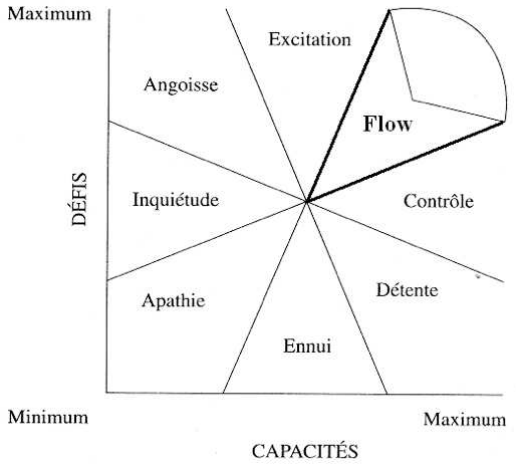


Figure 2 : Exigences de la tâche et compétences élevées
(d'après Csikszentmihalyi, 1990)

En effet, dans la théorie du *flow*, le bonheur obtenu en vivant des expériences optimales a le statut de moyen pour accomplir ses buts, développer ses compétences et donc s'accomplir en tant qu'individu, selon un principe simple.

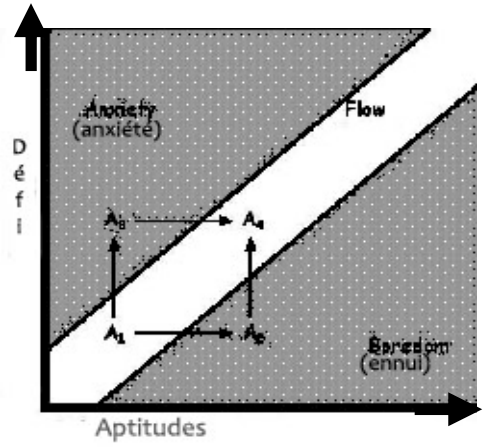


Figure 3 : Construction de compétence selon le *flow* (d'après Csikszentmihalyi, 1990)

La figure 3 indique un individu dont le niveau d'aptitude est situé en A1. Si son défi augmente (ou le niveau de difficulté), son niveau va passer en A3, avec risque de tomber dans l'anxiété (voir figure 2). Si au contraire le niveau de difficulté n'augmente pas (cas d'une tâche répétitive sans changement par exemple), il va passer en A2, avec risque de sombrer dans l'ennui. Pour maintenir l'état de *flow* le conduisant au bonheur dans l'activité, il doit soit progresser en compétence (A3 vers A4), soit accroître son niveau de défi (A2 vers A4). Ce chemin l'amène à sa croissance personnelle. C'est pourquoi la théorie du *flow* est classée dans les conceptions eudémoniques du bonheur.

Pour Csikszentmihalyi (2005), une personne non heureuse incarne donc celle qui ne peut pas se doter d'un système cognitif et comportemental lui donnant plusieurs occasions de se concentrer facilement avec des buts clairs. Elle doit acquérir un système de référence à partir duquel elle pourra opter pour des choix identifiables comme bons ou mauvais, c'est pourquoi l'auteur qualifie sa théorie de recherche du bonheur par la maîtrise de sa vie intérieure. Des applications pédagogiques ont lieu, il s'agit en général de mettre en place les conditions du *flow* (Bouffard, 2007 ; Csikszentmihalyi et Patton, 1997 ; Csikszentmihalyi, 2007).

Nous pourrions également envisager qu'éduquer au bonheur signifie apprendre une discipline qui se nomme bonheur, représentée en l'occurrence par la psychologie positive. Servan-Shreiber citée en introduction comme « prof de bonheur » (voir note 6) s'est formée à la psychologie positive. Un ouvrage de synthèse scientifique, *Activities for teaching positive psychology* (Froh et Parks, 2013), destiné à des éducateurs, propose des activités sous forme de fiches pratiques élaborées à partir de travaux en psychologie positive. Nous y retrouvons des fiches (de réflexion ou de travaux pratiques) sur le *flow*, les émotions positives, les forces, mais aussi sur l'humilité, le pardon, la gratitude, les relations, l'empathie, la santé, la *mindfulness* (pleine conscience) et quelques autres. Citons un premier exemple d'activité : faire passer aux étudiants un questionnaire sur l'expression de la personnalité qui permet de situer la personne dans une vision *eudemonia* et *hedonia* du bonheur, puis ouvrir un débat en classe en redonnant les fondements philosophiques et scientifiques qui sous-tendent les notions. Prenons notre deuxième exemple avec le *flow* : l'activité consiste à réutiliser la technique même de mesure scientifique du *flow*. À des moments précis de la journée définis par un minuteur, il faut décrire ses activités selon des items préremplis. Il s'agit ensuite d'effectuer une synthèse en groupe et de voir à quels moments les étudiants vivent des

situations de *flow*, puis d'en apporter la théorie, et de les faire réfléchir aux conditions pédagogiques qui procurent de meilleurs niveaux de *flow*. Ces deux exemples illustrent la logique des activités : faire expérimenter, puis comprendre le processus. Cependant il s'agit de l'enseignement scientifique de la psychologie positive sous forme d'un catalogue le plus exhaustif possible d'activités. La psychologie positive ne se superpose pas au bonheur. De plus notre question de l'éducation au bonheur ne vise pas l'enseignement de la psychologie, et nous ne recherchons pas une revue, mais plutôt un moyen de « lire » les catalogues existants.

En conclusion, la mise en évidence d'une part intentionnelle du bonheur, et les travaux réalisés, ouvrent la possibilité de répondre par l'affirmative à notre question de départ : « peut-on éduquer au bonheur ? » Les différents travaux semblent avoir un point commun, à savoir un apprentissage à la fois basé sur l'expérience, et ne s'appuyant pas uniquement sur une compréhension cognitive, ou rationnelle, mais sur des aspects conatifs et émotionnels. Par contre, les paradigmes sollicités par ces différentes théories sont étendus ─ alors que les livres d'activités pédagogiques comme celui de Froh et Parks (2013) laissent sous-entendre une homogénéité ─ et l'hétérogénéité des concepts pour qualifier le bonheur et ses voies d'accès reste grande.

Compte tenu des contradictions entre les différents concepts de bonheur étudiés plus avant, et ayant acquis, au cours de ces différentes analyses, une vision globale et systémique des concepts en jeu, il nous est apparu plus opportun, pour comprendre et expliquer ce que peut signifier l'apprentissage du bonheur, de créer notre propre modèle. Dans cette optique, nous avons au préalable effectué une analyse critique des travaux de la psychologie positive afin de repérer d'autres lacunes ou faiblesses, de façon à les prendre en considération dans notre modèle le cas échéant.

3.4 Analyses critiques de la psychologie positive

3.4.1 Critiques des travaux en psychologie positive

La psychologie positive étudie les multiples facettes de l'être humain (émotionnelle, cognitive, sociale, etc.), dans une orientation positive (Lecomte, 2012). Wranik et Schenkel (2006) critiquent la dénomination « positive », qui pourrait laisser entendre qu'il existe des traits de personnalité négatifs. Lazarus (2000) dénonce une pensée simpliste, inspirante et quasi religieuse et un message qui se réduirait à l'affect positif est bon et le négatif est mauvais. De manière générale, les objurgations dénoncent le risque d'une opposition entre un

positif et un négatif. À ce propos, Mandeville, Labrecque, D'Arcy-Dubois et Bouffard (2008) précisent que les premières critiques sur la psychologie positive ont eu pour effet de rééquilibrer la tendance positif *vs* négatif, et de mieux concilier les divers aspects de ce courant. De plus, Fredrickson (1998) dans ses travaux sur les émotions, explique la réponse neurophysiologique à la dichotomie positif / négatif, selon laquelle chaque type d'émotion a une fonction précise en aucun cas opposée à l'autre.

Miller (2008) remet en cause l'interprétation de l'optimisme et du succès de Seligman (1994), arguant en outre qu'il existe des personnes pessimistes qui réussissent. L'optimisme est cité comme faisant partie des croyances du Nouvel Âge (Bishop, 2007). En France, l'union nationale des associations de défense des familles et de l'individu (2003) en a dénoncé les dangers pour l'individu qui pourrait ainsi rejeter tout système traditionnel comme celui de la médecine ou de l'éducation, « cet individu qui cherche le bonheur ou l'extase à tout prix ressemble parfois à un narcodépendant » (*Ibid*. p. 4). La peur de la secte constitue encore un frein aux formations visant le bonheur ou le bien-être (Feuvrier, 2014*a*), que la psychologie positive, pour les personnes ne connaissant pas, peut faire ressurgir. Or Martin-Krumm (2012) montre dans ses travaux en psychologie positive sur l'optimisme qu'il n'est pas l'opposé du pessimisme, les deux états pouvant dépendre de facteurs neurologiques et de facteurs cognitifs comme les croyances ou les buts que se fixent les individus.

Bernard, Zimmermann et Favez (2011) indiquent qu'une « des critiques récurrentes adressées au courant de la psychologie positive consiste à dire qu'elle ne peut bénéficier qu'à des personnes sans pathologie psychique et désireuses de poursuivre un développement personnel » (p. 306), et non à des personnes malades. Ici, tous les avis ne convergent pas. Seligman, Rashid et Parks (2006) affirment que la dépression peut être traitée non seulement en travaillant sur les symptômes dépressifs, mais également en se centrant directement sur les émotions positives, les forces de caractère et la question du sens attribué à son comportement. Fordyce (1997) note que ses cours sur le bonheur s'adressent à une population dite normale, mais que certaines personnes « sont tout simplement trop symptomatiques pour commencer à travailler sur le bonheur alors que leur tristesse est à ce point envahissante » (p. 249). Fineburg (2004) précise que ce mouvement ne cherche pas à enseigner une psychologie positive au détriment d'une psychologie négative, mais à développer une vision complète de l'expérience humaine, tant sur les bons que les mauvais côtés. Sans s'intéresser aux cas pathologiques, puisque notre recherche ne vise pas la thérapie, il sera intéressant de savoir si

l'éducation au bonheur est l'apanage de personnes un peu heureuses et cherchant à l'être davantage, ou peut s'appliquer aussi à des personnes malheureuses.

Miller (2008) conclut un article en affirmant qu'il vaut mieux améliorer les conditions politiques et sociales plutôt que donner des recettes de succès « *that ultimately [have] no substance at all* » (p. 607). Il semble méconnaître les travaux fondamentaux de la psychologie positive, qu'il ne cite pas. Comme le souligne Bouffard (2007), il y a autant d'études pour montrer que les conditions matérielles favorisent le bonheur, que pour montrer qu'elles le défavorisent. La part intentionnelle du bonheur (« V » dans l'équation) permet de l'expliquer. Le problème, déjà souligné, est que le bonheur est porteur de normes, et que chacun en a une représentation. Lyubomirsky (2008) souligne le fait qu'un des principaux obstacles à être heureux provient d'une partie des croyances en matière de bonheur qui sont erronées, d'où la nécessité de validations scientifiques, tel est l'objet de la psychologie positive.

La vitesse avec laquelle certains scientifiques vulgarisent des livres de recettes en tout genre sur le bonheur, peut certes être vu comme un progrès vers l'ancrage dans la pratique, mais rend la limite floue entre le scientifique et le non scientifique. D'autant plus qu'ils côtoient en librairie d'autres livres sur le bonheur qui s'appuient sur des mouvements religieux ou du Nouvel Âge, et rien ne permet de les différencier aux yeux du grand public. Cela peut expliquer les critiques, sur le fait que les pratiques d'amélioration du bonheur, par des techniques validées en psychologie positive, ne soient pas considérées comme un vrai apprentissage (Snyder et Lopez, 2005). Pour Lyubomirsky (2008), il n'y a pas un « secret du bonheur » (p. 16), ni une recette miracle qui agirait pour tous.

L'hypermédiatisation engendre le risque de voir la souffrance envahissant nos écoles et nos entreprises, ainsi mise à jour, faire l'objet d'un traitement préconisé aussi bien par les nouvelles thérapies ou approches éducatives présentées comme des recettes miracles, que par les pilules du bonheur, ou que par les promesses de faux bonheur dont la publicité nous assaille (Giuliani, 2007 ; Soriano, 2012), comme antidote aux vicissitudes de la vie contemporaine des adultes. Or il s'agit d'un bonheur qui se présente sous la forme d'un « avoir », et la psychologie positive remet notamment en cause une vision unilatérale d'un bonheur matérialiste. Boutin (2009) apporte un éclairage utile en montrant que, face aux aléas de l'existence, l'adulte de notre époque s'engouffre dans la passion, qui, relayée par l'habitude, donne lieu à l'addiction. Trois voies coexistent selon elle. La première est un hédonisme basé sur le « tout-et-tout-de-suite qui cherche parfois à soulager des tensions

internes et tente de fuir des conflits éventuels » (*Ibid*., p. 12). On retrouve la vision du Gorgias de Platon sur un bonheur axé sur le plaisir, mais aussi l'inconvénient donné par la spirale hédonique dénoncée par Kahneman et Sudgen (2005). Boutin (2009) désigne l'ordalie comme seconde voie, qu'elle rapporte au besoin de courir des risques, de s'imposer des épreuves, de frôler la mort pour se sentir vivre. Nous pourrions y voir un lien avec les défis dont l'individu a besoin pour vivre le *flow,* mais il s'agit au contraire de chercher les moyens d'échapper à son existence avec des expériences paroxysmiques. Face aux sollicitations que nous éprouvons en permanence, et la peur de ne pas être à la hauteur, comme aucun médicament connu n'est capable d'accroître le talent, on se tourne vers des médications susceptibles d'augmenter la motivation. Enfin Boutin désigne l'ascèse comme dernière voie, forme de déni que l'on retrouve aussi bien dans les démarches mystiques que dans l'anorexie mentale. Cette voie n'est pas sans rappeler l'atteinte du bonheur par les stoïciens.

L'approche behavioriste et comportementale héritée de Pavlov (1849-1936), enrichie de la psychologie cognitiviste, a donné naissance à des thérapies cognitives et comportementales parfois critiquées, car relevant du même pragmatisme anglo-saxon que l'Européen comprend mal. Le psychologue Bon (2007) remarquera que « ce qui est bien c'est ce qui marche ! » (p. 63), et regrette que la disparition rapide des symptômes soit en France le critère retenu par l'INSERM « dans sa pseudo et néanmoins fameuse évaluation des psychothérapies » (*Ibid.*). Boutin (2009) met en garde contre une neurophysiologie qui ne chercherait pas les causes réelles de la souffrance ou du mal-être. Ces approches semblent privilégier le bonheur à tout prix comme effacement d'un syndrome, comme si on pouvait biologiser l'humeur, la modifiant avec des médicaments, et simplifier le comportement humain à une seule origine. Autrement dit, à côté d'une psychologie tragique illustrée par la psychanalyse, et une psychologie pragmatique héritée du behaviorisme et de la psychologie expérimentale, la psychologie cognitive et comportementale ─ et donc certains courants de la psychologie positive qui en découlent ─ peuvent être taxés de « psychologie symptomatique », que Bon (2007) juge conforme au modèle médical de base : symptôme, diagnostic, traitement. Lyubomirsky (2008) précise qu'« on peut trouver le bonheur si on est prêt à en faire l'effort » (p. 15), et donc si la psychologie positive laisse miroiter l'illusion d'un bonheur facile tel que développé plus haut, elle peut faillir à son but et prendre le risque du réductionnisme, comme le signale Bon (2007) : « alors qu'on en revient tout simplement, même appuyé sur des modèles scientifiques actuels, au vieux paradigme préfreudien qui consiste à traiter le symptôme comme un pur dysfonctionnement à réduire » (p. 63). La

psychologie positive risque également d'apparaître comme un dispositif normalisant, d'ajustement et de « réenchantement subjectif » de l'investissement des salariés au service de la performance de l'organisation, comme Réquilé (2008) le dénonce à propos des techniques issues des TCC.

3.4.2 Critique des modèles existants d'éducation au bonheur

Lorsque Fordyce (1997) suggère d'éliminer les sentiments négatifs et les problèmes, ou d'arrêter de se tracasser, cela peut faire miroiter l'illusion d'un bonheur facile et prendre le risque d'une vision dans laquelle tout symptôme trouverait remède, sans s'attacher aux causes. Dans les théories du bonheur, d'aucuns peuvent donner à croire que tout peut s'obtenir par entraînement (Wranik et Schenkel, 2006). De la même manière, Fenouillet (2009) pointe le risque que la résignation acquise soit l'unique pédagogie proposée. Giraud (2010), à propos du rapport Sen-Stiglitz qui met en avant le bonheur comme nouvel indicateur économique, met en garde contre ce phénomène. En effet, sous l'égide du mécanisme des préférences adaptatives, Giraud dénonce le risque que « dans une société où il est impossible de bénéficier de trois repas par jour, on se déclarera satisfait d'en avoir deux. De sorte que la mesure que produisent ces indicateurs du bonheur peut n'être que le reflet de la résignation collective » (p. 77). Pour Deci et Ryan (2000), la résignation acquise est une amotivation.

Dans une formation expérimentale, nous avons développé quelques exercices similaires à ceux préconisés par Mandeville (2010, 2012), Lyubomirsky (2008) ou Seligman (2002). Nous avons vérifié par un questionnaire que, quelques années plus tard, les personnes déclarent effectivement être plus heureuses (satisfaction dans la vie) (Feuvrier, 2013). Mais ces exercices faisaient partie d'un ensemble pédagogique plus important, et dans un accompagnement de projet long et complet. Nous avons eu l'occasion de les tester sur des formations plus courtes, pour constater que les personnes n'adhérent pas à ce changement de paradigme « positif » en seulement quelques jours. Tout l'enjeu, selon notre expérience, réside dans la prise de conscience du processus, favorisé par la posture médiatrice du formateur, et par des expériences vicariantes, d'où l'importance du groupe. À l'instar de Lyubomirsky (2008), nous pensons que trouver le bonheur s'assimile à apprendre une nouvelle profession, ou maîtriser un sport : il faut fournir des efforts et déployer des stratégies. « Si nous tentons d'être heureux en changeant nos conditions de vie, nous n'obtiendrons rien » (p. 57). Il y a donc bien un mécanisme intérieur à fournir, un

apprentissage à réaliser. De plus, les approches centrées sur les émotions positives, présentées hors contexte, peuvent présenter aussi le risque d'un bonheur individualiste ou engager les gens dans la quête du bonheur comme un bien consommable, ou comme s'il leur était dû par la vie (Bouffard, 1999).

Toutes les théories issues de la psychologie positive ne proposent pas des recettes. Ainsi, dans la théorie du *flow* de Csikszentmihalyi (1990), un effort de départ et une concentration soutenue au cours d'expériences optimales permettent d'élever en compétences et d'atteindre le bonheur. Après une expérience de *flow*, le soi est renforcé. Heslon (2009) expose comment une vulnérabilité identitaire peut se révéler chez des personnalités insuffisamment autotéliques, donc incapables de réaliser des expériences optimales, lesquelles sont structurantes, car génératrices d'ordre dans la conscience (Csikszentmihalyi, 2005). Heslon (2009) précise également qu'on peut trouver dans les déficits d'adaptation d'autres origines de la vulnérabilité identitaire adulte. Elles prennent par conséquence le risque de glisser dans une des trois voies décrites par Boutin (2009). Nous pensons alors qu'une aide thérapeutique ou éducative adaptée, selon le contexte, pourrait lever cet aléa. Ce besoin d'accompagnement pourrait être justifié du fait du modèle de l'adulte immature (Boutinet, 2009). Le contenu et les modalités de cet encadrement éducatif motivent aussi notre recherche.

Les travaux de Cyrulnik (2005) sur la résilience ne cherchent pas à faire disparaître les symptômes négatifs à tout prix. Avec la théorie de Bandura (1993) sur le sentiment d'efficacité personnelle, et de Csikszentmihalyi (1975, 1990) sur le *flow*, tous trois déclinent un « tricot », pour reprendre l'expression de Cyrulnik (1999) entre des aspects cognitifs, conatifs et affectifs pour un pôle, des aspects environnementaux d'un autre, et le comportement. Robbins (2008) souligne que les psychologues positifs utilisent l'expression « bien-être eudémonique » pour décrire le même phénomène nommé par les psychologues humanistes « réalisation de soi ». Notons que Csikszentmihalyi était considéré comme psychologue humaniste avant que la psychologie positive ne prenne forme. Selon Carré (2003), « face aux philosophies du soupçon, de l'absurde ou de la loi sociologique ou inconsciente, la posture de Bandura fait fonction d'antidote au sentiment d'impuissance qui pourrait submerger le sujet contemporain confronté aux complexités du monde » (p. IV).

La résilience est un processus adaptatif, s'y intéresser permet de comprendre comment « une personne peut dépasser l'adversité en s'appuyant sur ce qu'il y a de mieux chez elle-même » (Chouinard, Mélançon et Mandeville, 2012, p. 139). Elle n'est pas directement une théorie explicative du bonheur, mais, ainsi que la théorie sociocognitive, elle y contribue. Par exemple, pour s'engager dans des défis à hauteur de ses aptitudes (*flow*), un bon sentiment d'efficacité personnelle est nécessaire (Carré, 2004), et une autoévaluation de ses aptitudes et de ses talents peut être utile à vivre le *flow* (Csikszentmihalyi, 2007 ; Seligman, 2002). Pour fermer la boucle, vivre des expériences optimales va provoquer en fin de compte le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003).

Quant au *flow*, soulignons quelques écueils. La théorie est depuis longtemps mise en application dans les jeux vidéo. Par conséquent dans certains cas, une personne qui suit son *flow* peut se couper des relations et du monde, même si pour Csikszentmihalyi (2005), le processus de *flow* peut aussi expliquer les relations harmonieuses entre des personnes (le *flow* est alors ressenti dans cette activité que constitue la relation). De plus, selon Vittersø (2000), tout n'est pas *flow*, l'auteur a parfois tendance à oublier que l'humain a aussi besoin de repos. Le *flow* ne garantit pas non plus un processus vertueux et, même si le *flow* est fortement corrélé au bonheur, le *flow* n'est pas le bonheur lui-même (Engeser et Shiepe-Tiska, 2012). Par conséquent, nous ne remettons pas en cause le processus, mais la théorie doit être réfléchie dans un contexte pédagogique ayant intégré la question de l'autonomie.

La plupart des facteurs intervenant sur le bonheur d'une personne sont subjectifs, mais Baumeister et Leary (1995) précisent qu'un facteur objectif a de l'influence, il s'agit des relations interpersonnelles. Ces auteurs ont en effet montré que le fait d'être relié à d'autres (appartenance sociale) est un besoin fondamental. Alors que tous les chercheurs et chercheuses s'accordent pour affirmer que les relations sociales en général impactent le bonheur des individus, et constituent des éléments prédictifs positifs de bonheur (Chiasson, 1999), la place des relations est peu mise en évidence dans les théories du bonheur abordées jusqu'à présent. Pourtant, ce facteur fondamental peut apparaître comme un garde-fou contre l'individualisme (Csikszentmihalyi, 2007) et la subjectivation du bonheur (Bouffard, 1999). La théorie de l'autodétermination (TAD) de Ryan et Deci (2000) traite de ce point. Elle positionne trois besoins psychologiques de base : autonomie, compétences et relations. L'accomplissement de ces besoins est essentiel pour la croissance psychologique (la motivation intrinsèque par exemple), l'intégrité (comme l'internalisation et l'assimilation de

pratiques culturelles), ainsi que le bien-être (satisfaction de la vie et santé mentale), les expériences de vitalité et la congruence avec soi.

Bouffard *et al.* (2001) mettent l'accent sur la gestion des buts. Emmons (1997) expose que les valeurs et les buts des gens contribuent à leur bonheur : « Naturellement, les êtres humains sont des organismes intentionnels orientés vers un but » (p. 192). Ils distinguent ainsi douze sortes de buts possibles, dont les buts personnels de type transcendantal ou spirituel qui sont des indicateurs robustes de bien-être. Les buts peuvent donc représenter le facteur « plus grand que soi » de Teilhard de Chardin (1960). Cependant beaucoup de personnes ont des buts dans la vie et ne trouvent pas le bonheur. La gestion des buts ne peut pas non plus s'envisager sans un travail cognitif sur ses croyances, et un accompagnement selon certains principes de la psychologie positive (travail sur ses forces, intégration de l'affectif, etc., Feuvrier, 2013), sinon elle est une simple gestion de projet. Finkenauer et Baumeister (1997) insistent par exemple sur l'importance d'avoir des buts hiérarchisés, « la meilleure recette du bonheur réside dans le fait d'avoir des buts personnels dont la majorité peut être atteinte au moyen d'un effort modéré dans un délai raisonnable » (p. 108).

L'ouvrage de Froh et Parks (2013) relatant les activités pédagogiques en psychologie positive, propose une vision large puisque l'introduction met en relief la jeunesse de ce champ et l'absence de consensus sur les thèmes chapeautés par la psychologie positive. Ce livre regroupe donc de multiples entrées et cherche l'exhaustivité. De ce fait, les fiches pratiques sont toutes au même niveau, alors que ni les concepts de bonheur ni les épistémologies ne sont les mêmes. Ce qui n'est sans doute pas gênant pour enseigner l'exhaustivité de la psychologie positive, mais par conséquent ce n'est pas — et cela ne prétend pas être — une éducation au bonheur. Par contre, l'idée de faire expérimenter au préalable le concept avant de le comprendre intellectuellement nous semble un principe fondamental pour notre objet de recherche. « *We are fortunate to work with people who not only teach and study positive psychology but also live it* » (*Ibid.*, p. xiv) : l'importance d'enseigner, mais aussi d'avoir vécu les actions enseignée, est saluée dans cette citation, ce qui conforte encore l'idée d'apprentissage expérientiel.

4. PROBLÈME DE RECHERCHE

4.1 Formulation d'un problème général

Face à la demande et au besoin sociétal de bonheur ou de bien-être, des propositions éducatives d'apprentissage au bonheur émergent. Les systèmes de formation, initiale et continue, n'ont en effet pas saisi cette approche. Les offres commerciales se sont emparées au contraire de cette demande pour nourrir un bonheur utilitariste présentant le risque de la spirale hédonique, ou nourrissant l'illusion car elle n'aboutit *in fine* ni à un bonheur durable, ni à une satisfaction dans la vie, ni même à un bien-être psychologique. D'autre part, les problèmes de santé mentale sont principalement solutionnés de manière curative. Les travaux empiriques en psychologie positive ayant mis à jour la possibilité pour une personne d'agir intentionnellement sur son bonheur, et de nombreux déterminants du bonheur, ayant été actualisés, un apprentissage du bonheur est donc envisageable. Les personnes heureuses sont plus ouvertes, plus créatives, réussissent mieux dans la vie, et sont en meilleure santé. La possibilité d'apprentissage du bonheur pourrait offrir des perspectives préventives à bien des maux exprimés en contexte scolaire ou professionnel, et complémentaires à d'autres actions. À cette fin, il faut pouvoir mettre en lumière les processus fondamentaux qui interviennent dans le fait qu'une personne soit, et se sente, heureuse, et que les autres puissent la voir comme telle.

La psychologie positive a mis en évidence de nombreux paramètres et processus qui interviennent pour déterminer le bonheur d'une personne. Le problème est que les travaux proviennent d'épistémologies ou de paradigmes différents, et qu'ils offrent la plupart du temps une vision très morcelée d'un phénomène. Aucune des théories et aucun des concepts sous-jacents au bonheur ne nous paraissent suffisant, à eux seuls, pour comprendre et expliciter non seulement les fondements d'un apprentissage du bonheur, mais également l'éventail des situations de bonheur qu'une seule et même personne est capable de rencontrer, tout au long de sa vie et de son évolution. C'est pourquoi, afin d'étudier et de caractériser les dispositifs émergents qui se positionnent dans l'éducation au bonheur, nos travaux vont consister à préciser de quel bonheur parle-t-on, et avec quels apprentissages.

4.2 Question de recherche

Nous pouvons alors poser les questions suivantes :

Quels principes fondamentaux permettent d'appréhender globalement le bonheur afin de constituer les bases de son apprentissage par des adultes ?

En pratique, des formateurs privés et publics innovent autour de propositions d'apprentissage du bonheur. Devant la diversité des concepts scientifiques et la jeunesse de la psychologie positive, sur quels fondements peuvent-ils s'appuyer ? Quelle est la conception du bonheur utilisée, dans quels buts et avec quelle pédagogie ? Dans quelle mesure peuvent-ils contribuer à répondre aux besoins de bonheur et de bien-être dans nos sociétés occidentales ? Les dispositifs proposés s'adressent-ils uniquement à des personnes heureuses et qui veulent l'être davantage, ou également à des personnes qui sont malheureuses ou n'ont pas trouvé le bonheur ?

Nous envisageons tout d'abord une modélisation du bonheur afin de nous permettre de mieux l'appréhender dans sa diversité et sa complexité. Elle prend en compte les avancées consolidées par les théories de la psychologie positive, mais aussi les lacunes et les divergences, et respecte les savoirs savants issus de la psychologie cognitive sur les émotions et le bonheur. Ce modèle doit être en mesure d'analyser les propositions du terrain, diverses et variées, qui sollicitent l'apprentissage du bonheur, pour les caractériser.

4.3 Synthèse des éléments retenus pour les bases de notre modèle

Le bonheur relève plus de paramètres intérieurs qu'extérieurs, mais le vécu, puis l'interprétation de la relation avec cet extérieur, s'avèrent fondamentaux. Le bonheur est favorisé par des facteurs personnels, pouvant tout aussi bien concerner a) des expériences positives génératrices d'émotions positives — ce que sous-tend le concept de BES, b) des traits de personnalité, c) des besoins psychologiques fondamentaux comme le besoin d'autonomie (en plus des besoins vitaux universels), d) des besoins de compétence, ou la transformation de talents ou de forces, e) la croissance personnelle[25]. Le bonheur est également favorisé par les relations interpersonnelles (avoir des relations, et avoir de bonnes

[25] C'est pourquoi des formations en développement personnel, basées sur la croissance personnelle, ne sont pas plus à elles seules des formations au bonheur, que des formations techniques qui auraient pour principe la maîtrise sur l'environnement, donc l'acquisition de compétences adaptées.

relations), et par le besoin de sens, lequel peut être incarné par des valeurs, des buts, plus globalement une action dite plus grande que soi. Le BEP fait davantage appel à ce dernier aspect et est associé au besoin d'accomplissement. Le bonheur peut alors s'éprouver de manière directe (avec le plaisir), indirecte (par la prise de conscience), ou transcendantale.

Myers (2000) propose une formule du bonheur qui résume des aspects fondamentaux. Elle est donné par « les quatre F » : *funds, flow, friends, faith*. Le premier est associé au fait de posséder un revenu correct pour vivre et subvenir à ses besoins, le second à l'engagement dans des activités, le troisième aux relations affectives, et le quatrième à la foi religieuse ou à tout autre système de croyance (philosophique ou scientifique) générateur de sens.

Le bonheur peut emprunter une nature conative, affective et cognitive. En ce qui concerne la nature motivationnelle, elle est peu prise en compte. Le *flow* (Csiksentmihalyi, 2005) représente une véritable force motivationnelle facilitatrice d'action, sans recours à une préoccupation mentale importante, qui permet d'être performant dans ses activités et d'y trouver le bonheur. D'autre part, les travaux de Silverstein (2000) et l'étude historique de Fenouillet (2012), avec des entrées très différentes, offrent des perspectives intéressantes en rapprochant bonheur, hédonisme et motivation. Les émotions positives interviennent également dans la gestion de ressources (Fredrickson, 2004).

La complexité des émotions et de leurs interactions avec le cognitif fait apparaître une temporalité marquée passé/présent/futur, qui n'est pas toujours répertoriée dans les études quantitatives du bien-être ou du bonheur. Mesurer le bonheur par les émotions ressenties ou les émotions remémorées n'évalue pas la même chose. Les théories cognitives n'expliquent pas de manière frontale le bonheur, mais offrent des perspectives complémentaires utiles à sa compréhension. Contrairement aux théories affectives (hédonisme et eudémonisme), elles nécessitent une transformation de l'information objective en réalité subjective par le biais d'opérations mentales (Gosselin, 2005). Davoine (2007) fait toutefois remarquer que la distinction cognitive et affective « est bien sûr discutable : le simple fait de poser une question sur les émotions incite l'enquêté à prendre conscience de ses émotions, à les évaluer » (p. 9).

Les théories qui privilégient et mesurent un bonheur plaisir, un bonheur émotion-humeur, ou un bonheur sentiment-cognition, ne sont pas invalidées, et apparaissent plus complémentaires que contradictoires : elles ne photographient pas le même processus.

Le résultat de nos investigations scientifiques, enrichies d'une analyse réflexive (Schön, 1993) de nos expériences de praticien et de chercheur, et d'un travail d'objectivation participante de chercheur[26] (Bourdieu, 2003) nous amène à considérer les faits de la manière suivante.

Tout en restant consciente de l'immaturité relative de la psychologie positive — concepts et théories ne sont pas forcément tous stabilisés ou validés empiriquement (Mandeville *et al*., 2008), nous remarquons que les recherches se sont centrées sur un bonheur envisagé comme un but à atteindre, avec une opposition entre un bonheur maximisé par les plaisirs ou les émotions positives, et un autre sur le développement de son potentiel ou de ses forces vers l'accomplissement. Le bonheur, représenté comme un état affectif, psychologique, ou cognitif, est alors envisagé de manière statique. D'autres recherches dépassent cet aspect. Elles mettent, indépendamment les unes des autres, l'accent sur le bonheur comme moyen, ou soulignent l'importance des valeurs, ou des buts, ou des besoins, ou encore de la maîtrise de la conscience.

Nos analyses nous portent à envisager le bonheur non pas comme un état statique, mais comme un processus dynamique dans la mesure où il est intimement lié à la motivation. Notre cadre conceptuel sera basé sur cette modélisation, grâce à une approche mêlant la psychologie positive, la psychologie cognitive et sociale et les sciences de l'éducation.

[26] Voir *i*ntroduction générale

DEUXIĒME CHAPITRE : CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel explique les principaux concepts à prendre en considération, et exprime ce que le chercheur ou la chercheuse pense de ce qui se passe avec les phénomènes étudiés (Miles et Huberman, 2010). Dans une approche systémique, l'utilisation d'un modèle permet ainsi un décodage partiel et partial de la réalité, tout en sachant qu'aucun modèle ne pourra représenter toute la réalité (Mucchielli, 1998).

Le chapitre est constitué de trois parties. La première concerne la modélisation d'un processus dynamique du bonheur. Après avoir expliqué le modèle et son fonctionnement (section 1), nous en déclinerons les concepts en sections 2 et 3 (bonheur comme *continuum* hédonique, et bonheur motivationnel). Nous aborderons ensuite comment le modèle prend en compte les dysfonctionnements humains ou situations de non-bonheur (section 4). Après une section 5 qui développe les liens entre autonomie et bonheur, une brève section (6) traitera de la façon dont le modèle intègre les concepts existants de bonheur. La section 7 sera consacrée au développement des principes d'éducation au bonheur, avec le concept phare d'apprentissage expérientiel. Nous terminerons le chapitre par une synthèse et les objectifs de recherche (sections 8 et 9).

1. MODĒLE D'UN BONHEUR COMPOSITE ET MOTIVATIONNEL

> « D'un point de vue évolutionniste, il est peu probable que le bonheur ressemble à un trait immuable […]. Il est plus vraisemblable que le bonheur fasse partie de notre équipement adaptatif et qu'il serve de compas dans la vie ». (Veenhoven, 2007, p. 54)

1.1 Principes fondateurs

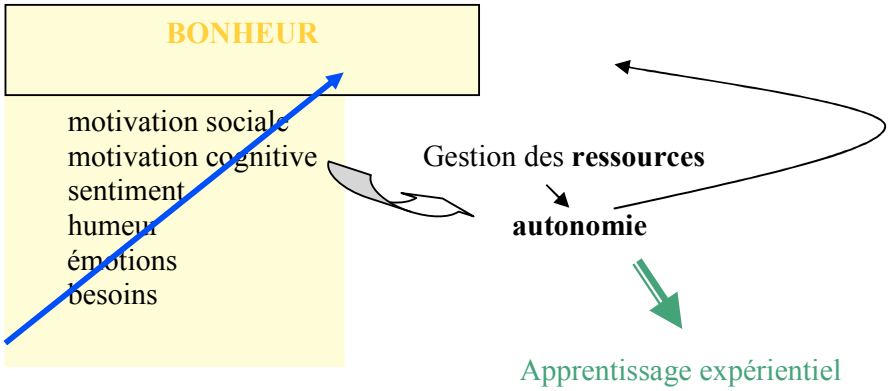
Notre modèle propose d'envisager le bonheur comme un gestionnaire de l'action humaine personnelle, par le biais de la mobilisation de ressources, afin d'aider un individu à évoluer et à s'adapter à son environnement.

Nos recensions d'écrits révèlent que le bonheur est plus qu'une émotion ou qu'une simple humeur. Notre modèle prend en compte les conclusions des auteurs remettant en cause la représentation du bonheur par les approches hédonique ou eudémonique, ou cherchant à les

dépasser (Huta et Ryan, 2010 ; Raibley, 2011 ; Silverstein, 2000 ; Simsek, 2009). Il intègre les fondements principaux suivants (moyennant des nuances que nous préciserons) :

- Les théories classées en psychologie positive, basées sur des approches sociocognitives, mettant en jeu un bonheur lié à la fois à l'autonomie et à la motivation : l'autotélie et le *flow* de Csikzentmihalyi (1975, 1990, 2004) ; l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) ; l'autoefficacité de Bandura, (2003) ;
- la théorie intégrative de la motivation de Fenouillet (2009) ;
- les travaux de la psychologie cognitive sur les émotions, en particulier les auteurs qui intègrent les émotions dans un ensemble motivationnel comme Aubé (2005*a*, 2009).

La schématisation du modèle du bonheur est représentée à la Figure 4.



Légende : la flèche bleue représente la force motivationnelle qui guide la gestion des ressources, le bonheur traverse l'ensemble du mille-feuille motivationnel, des besoins à la motivation sociale.

Figure 4 : Modèle du bonheur

Le bonheur est lié à un processus motivationnel qui guide l'action humaine. Une action humaine est mobilisée par une motivation (besoin, émotion, jusqu'à des motivations sociales) qui nécessite des ressources pour être menée. Le bonheur va non seulement enclencher et guider la mobilisation des ressources, mais il va aussi l'évaluer. Selon l'origine et la complexité des phénomènes motivationnels (par exemple, besoin physiologique, phénomène émotionnel, motivation cognitive), des ressources différentes vont être mobilisées (physiologiques, psychologiques, sociales, etc.) et l'évaluation va s'effectuer sous forme d'un *continuum* hédonique, pouvant prendre la forme de l'évaluation hédonique de base (plaisir

pour un besoin physiologique par exemple), ou d'un sentiment plus complexe (satisfaction pour l'atteinte d'un but complexe par exemple).

Le processus est temporel. Quand une action humaine est considérée comme complète par l'organisme, l'expression de bonheur final est donnée par la valence positive de l'élément le plus élevé du *continuum* exprimé. Autrement dit, le processus peut très bien supporter une valence négative au niveau émotionnel et au final, une évaluation cognitive positive : le besoin est comblé, et le chemin pour y arriver n'est pas une euphorie perpétuelle. Retenons donc que, dans le processus, l'évaluation positive qui engendre le sentiment subjectif de bonheur est relative aux phénomènes motivationnels ayant mis en moteur l'action.

D'autres niveaux de complexité (mais pas de complication) s'emboîtent ensuite. Le bonheur peut également enclencher l'action humaine (un comportement, une action[27]), et ce, à tous les échelons du *continuum* (quelques exemples : anticiper le plaisir de manger va enclencher cette motivation, penser à la joie de gagner la course découple nos forces pour la courir). C'est pourquoi, là où Bandura (2003) note que la simple anticipation de la satisfaction du but, si elle est positive, procure un renforcement du système motivationnel, nous le modélisons par le fait que chaque élément du *continuum* hédonique est lui-même de nature motivationnelle.

Cependant, en même temps, une même personne peut être mûe par différents phénomènes motivationnels concomitants. Elle peut avoir en même temps des besoins physiologiques (manger), des besoins psychologiques (de comprendre quelque chose), et des buts personnels à long terme. Certains peuvent requérir plus de temps que d'autres, nécessiter des types de ressources différents, ou encore être d'un niveau de complexité différente. Cela explique pourquoi, selon le moment où on interroge une personne, celle-ci peut affirmer être heureuse, ou à un autre moment qu'elle ne l'est pas, suivant à la fois le processus qu'elle est en train de vivre, son niveau de conscience, ou la priorité relative accordée à la situation. Elle est en effet dotée d'un seul et unique *continuum* hédonique qui évalue aussi bien des actions ponctuelles que globales. Néanmoins, quel que soit le processus en jeu, le bonheur est à la fois au départ et à la fin de l'action, car il y a par exemples des besoins à combler et des buts à poursuivre (sinon, voir la section dysfonctionnements).

[27] L'action est donc définie aussi bien par la manifestation d'un comportement, qu'au sens de l'action de Boutinet (1998) : « capacités d'initiatives non feintes d'un acteur individuel déterminé » (p. 107).

1.2 Concepts mobilisés

Ce modèle repose sur trois principes :

- La nature dynamique du bonheur : notre modèle positionne le bonheur comme le processus naturel qui permet aux humains de s'engager vers, et d'atteindre, leurs différents buts. Nous lui conférerons donc une nature motivationnelle, comme stimulateur, guide et contrôleur des actions humaines, c'est-à-dire la gestion des ressources (maintien, diminution, augmentation).

- La nature composite du bonheur : pour remplir sa fonction de guide, le bonheur traverse un *continuum* d'affects, ou *continuum* hédonique, en « mille-feuille », du plaisir à l'évaluation cognitive des événements. Ce *continuum* est lui aussi de nature motivationnelle.

- L'autonomie est envisagée comme concept pivot entre les ressources et le bonheur motivationnel ; gérer les ressources de façon autonome par la maîtrise du processus motivationnel pourrait légitimer l'apprentissage du bonheur, sous forme expérientielle.

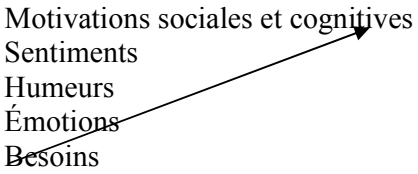
Par conséquent, les concepts, ou construits, mobilisés sont donc :

1. La motivation (bonheur motivationnel) : besoins, buts, ressources et *continuum* hédonique (évaluation hédonique, émotion, humeur, sentiment, et évaluation cognitive) ;
2. L'autonomie ;
3. L'apprentissage expérientiel.

2. LE BONHEUR COMPOSITE : LE CONTINUUM HEDONIQUE

2.1 Le principe du mille-feuille.

Rappelons le principe du mille-feuille, présenté figure 4, et repris ci-dessous :



Les recherches sur le bonheur hédonique ont montré que le bonheur, mesuré par le BES, est obtenu quand il y a un maximum de plaisir, ou un haut niveau d'émotions positives,

ou de satisfaction dans la vie, et que la fréquence des émotions compte plus que son intensité. Dans le modèle, chacun des échelons du mille-feuille peut donc à lui seul aussi bien que combiné, procurer un sentiment de BES, comme état de bonheur final, selon un *continuum* d'affects : évaluation hédonique, émotions, humeurs, sentiments, évaluation cognitive. La définition et le rôle de chacun des affects vont apporter un premier niveau d'éclairage.

2.2 L'évaluation hédonique

Le plaisir, emblème de l'hédonisme, apparaît comme une expérience sensorielle et corporelle se suffisant à elle-même (Michaud, 2012). Il peut être physique ou psychique (Ryan et Deci, 2001), être une jouissance simple ou paroxystique (Michaud, 2012). Il peut aussi être le relâchement qui suit la libération par rapport à des entraves ou des contraintes (dont la souffrance) ou simplement la jouissance qui suit un changement de registre d'activité (*Ibid*.). Plaisir et douleur sont des processus d'évaluation d'expérience (Aubé, 2009 ; Frijda, 1986 ; Lazarus, 1991). Le *continuum* hédonique s'entend en général comme l'évaluation du bonheur selon des critères plaisir/déplaisir (Loonis, 2007) ou plaisant/déplaisant, ou encore positif/négatif. Silverstein (2000) rappelle que l'hédonisme est à la base un concept intuitif, qui fonctionne selon un principe simple : si quelque chose est bon, il donne du plaisir. Or, très souvent, on pense devoir faire telle ou telle chose pour avoir du plaisir : le raisonnement commun doit être inversé. Le plaisir n'est donc pas à rechercher à tout prix (pas plus qu'il ne devrait, selon l'injonction judéo-chrétienne, être évité à tout prix). Il constitue seulement un élément du processus global.

2.3 Les émotions

Les émotions sont des phénomènes complexes qui donnent une valeur à nos expériences. Leur apparition est automatique, liée à un stimulus interne ou externe, leur durée est brève, elles sont accompagnées de manifestations physiologiques, comportementales, et psychiques (Ekman, 1992 ; Frijda, 1999 ; Janssen, 2011 ; Saunder, 2006 ; Scherer, 2005). On distingue en général des émotions primaires, souvent innées et transculturelles (Schmidt, 1995), comme la joie, la tristesse, la peur, la colère, le dégoût (Ekman, 1999), mais le nombre et la variété peuvent changer selon les auteurs. L'émotion peut aussi être appréhendée comme une motivation (Aubé, 2005*a* ; Frijda, 2008), dans ce cas l'évaluation plaisir/douleur n'entre pas forcément en compte. Dans notre mille-feuille, le premier échelon, le plaisir lié à un besoin physiologique n'est pas forcément le passage obligé du processus, ni le premier. Le

comportement émotif, habituellement dirigé vers un but, est adaptatif (Piolat et Bannour, 2008).

2.4 L'humeur

L'humeur résulte de la présence fréquente de la même émotion au cours d'une période courte de temps (Aubé, 2009 ; Diener, Sandvik et Pavot, 1991 ; Ekman, 1999 ; Frijda, 1986). C'est un état temporaire qui varie chez la même personne en regard de certaines conditions intrapsychiques ou externes (Csikszentmihalyi et Patton, 1997), mais plus durable que l'émotion car elle bénéficie d'une force vive qui continue à se manifester même après la fin de l'événement qui l'a déclenchée (Frijda, 1986; Tronick, 2007). L'humeur module, influence ou biaise l'émotion, ainsi que la perception, et la mémorisation (Lechevalier, Eustache et Viader, 2008). Pour Tronick (2007), les humeurs suivent le principe de Janus : amener le passé à l'intérieur du futur, d'une manière affective et non cognitive. Le bonheur, exprimé sous forme d'humeur, va donc intervenir aussi bien sur les émotions d'un individu que sur son comportement.

2.5 Les sentiments

Les réactions liées au plaisir ou aux émotions ne sont pas forcément conscientes. Les sentiments sont considérés comme l'expression consciente subjective de l'émotion (Lazarus, 1991 ; Piolat et Bannour, 2008). Ils peuvent donc ne pas refléter l'intégralité de l'émotion sous-jacente. Émotion et cognition sont en interaction étroite (Saunder, 2006).

2.6 L'évaluation cognitive

Au-delà de la seule prise de conscience de l'émotion, l'évaluation cognitive évalue également d'autres paramètres, cela peut correspondre à la partie « satisfaction dans la vie » du BES (Diener, 1984), ou d'un niveau de conscience supplémentaire avec la « satisfaction de la vie comme un tout » de Veenhoven (1997).

2.7 Rôle du continuum dans le modèle

La valence positive de chacun de ces facteurs peut conduire à l'expression subjective du bonheur, et chacune peut vraiment l'être pour la personne qui le ressent ou l'extériorise, ce qui explique pourquoi le bonheur est exprimé, par les personnes comme par les scientifiques, sous différentes formes (voir chapitre 1 section 2.2.3), sans qu'une de ces formes ne doive

être considérée comme meilleure, ou apparaisse plus véridique. C'est pourquoi, dans notre modèle, le bonheur peut être exprimable ponctuellement en bien-être subjectif (BES) à chaque échelon, mais comme la résultante d'un processus et non un simple état statique : le BES incarne la fonction évaluation uniquement.

Notre modèle repose également sur les interactions entre les différents éléments de ce *continuum* hédonique, dont certaines ont déjà été, par petits morceaux, démontrées par les expériences empiriques.

Une émotion nécessite une évaluation, et la simple croyance d'être activée suffit à provoquer l'émotion, la cognition étant partie intégrante du processus : l'interprétation de la situation va déterminer l'aspect subjectif et le type d'émotion (Christophe, 1998). Les interactions entre représentations (pensées), affects et comportement, se font dans tous les sens (Frijda, 1986, 2008) :

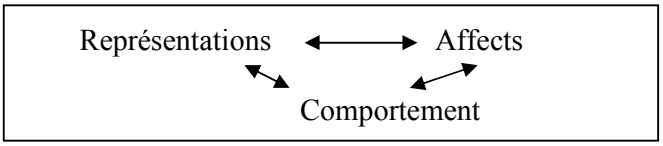


Figure 5 : Interactions liées à l'émotion.

C'est pourquoi, dans notre modèle, la pensée préalable du bonheur (sous n'importe quelle forme) est aussi un processus déclencheur d'une action.

Lazarus (1991) a montré que l'interaction entre le sujet et l'environnement est déterminante, et va entraîner ou bien des coûts, qui s'exprimeront en émotions négatives, ou bien des bénéfices traduits en émotions positives. Seules les interactions susceptibles d'affecter le bien-être seraient génératrices d'émotions. Lazarus distingue une évaluation primaire de l'aspect positif ou négatif de la situation, suivie d'une évaluation des ressources, puis des résultats. C'est pourquoi dans notre modèle, le bonheur peut être l'évaluateur des ressources aussi bien que des résultats, et que l'atteinte d'un résultat ou d'un but n'est pas la seule source de bonheur possible.

Gamble et Garling (2012) ont montré que le bonheur suit un cycle : l'humeur courante de bonheur va médiatiser l'accès aux ressources et la poursuite des buts, et contribuer ainsi à un bonheur final exprimé sous forme de satisfaction dans la vie. D'autres expériences montrent que les émotions positives conduisent au bonheur (Cohn, Fredrickson, Brown,

Mikels et Conway, 2009), mais le bonheur a également une action sur les émotions positives (Lyubomirsky *et al.,* 2005 ; Myers, 2011). Les émotions positives elles-mêmes jouent un rôle dans la construction de ressources durables (Fredrickson, 1998, 2004 ; Quoidback, 2009). Développer des ressources pour bien vivre entraîne le bonheur sous forme de satisfaction dans la vie (Gamble et Garling, 2012). C'est pourquoi, dans notre modèle, le bonheur participe à la gestion des ressources, et que le bonheur peut être à la fois incitateur, guide et contrôleur de l'action.

3. LE BONHEUR MOTIVATIONNEL

3.1 Définition de la motivation

La motivation est considérée comme un facteur essentiel pour accéder au bonheur (Weiner, 1992, Fenouillet, 2012). Dans notre modèle, le bonheur est envisagé comme un processus dynamique, essentiellement motivationnel. Nous l'avons, illustré par la notion de force (voir figure 4). Nous en expliquons ici les fondements.

Csikszentmihalyi (2005) a mis en évidence qu'en situation d'expérience optimale, l'information reçue par la conscience est congruente avec les buts, l'énergie psychique coule alors sans effort, la préoccupation de soi est absente et libère l'attention pour interagir avec l'environnement interne et externe. Le *flow* est considéré comme une force d'action. Bandura (1993) précise que l'automotivation correspond à la fois à la production de différence entre un état initial et final, et à la réduction de cet écart. Un peu comme dans une pile où la différence de potentiel entre un pôle positif et un pôle négatif engendre une force électromotrice qui entraîne les électrons, la polarité entre un état initial et un état final impulse une force qui met l'humain en mouvement, en action. Étymologiquement, le terme motivation vient du verbe latin *moveo* qui signifie mouvoir, bouger. Nous nous accorderons sur la définition de Fenouillet (2011), pour qui la motivation désigne « une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes ou externes multiples et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action » (p. 19).

Dans le modèle de Fenouillet (2009) (voir figure 1), les besoins physiologiques ou sociaux activent un processus motivationnel au niveau de « motifs primaires ». Dans notre modèle, si ces besoins correspondent aux buts essentiels dans la conscience ou le subconscient de la

personne, au moment où elle les vit, l'évaluation hédonique sera la réponse privilégiée en termes de plaisir si la réponse au besoin est engagée ou satisfaite et que les ressources sont suffisantes. Si les buts sont des valeurs ou des buts construits (activés au niveau des motifs secondaires de Fenouillet), d'autres échelons du mille-feuille bonheur s'activeront. Contrairement à Fenouillet (2011), les éléments de prédiction (à l'instar du sentiment d'efficacité personnelle) sont inutiles dans notre modèle. Cela découle du fait que tous les éléments du *continuum* peuvent s'exprimer en bonheur, et donc avoir chacun un rôle de déclencheur, prédicteur et évaluateur du processus. De plus, Bandura (1993) précise aussi que la motivation est régie par l'autoefficacité perçue, mue par un besoin d'estime de soi. On a donc là encore un besoin à l'origine du processus, et non plus une prédiction.

De la même manière, nous ne réduisons pas comme Fenouillet (2011) et Heutte (2011) le *flow* comme activateur du processus au niveau du seul résultat (il peut l'être, mais ni plus ni moins que toute autre émotion, sentiment ou humeur tel que décrit dans notre modèle). Par exemple, la curiosité, en tant que motivation cognitive, peut aussi être à l'origine du *flow*. Lorsqu'Aubé (2005*b*) évoque la curiosité comme un moteur de certaines actions, indiquant un possible épuisement de celle-ci, sauf chez certaines personnes qui semblent savoir la maintenir constamment vive, on peut aisément imaginer qu'elles entrent alors dans le processus du *flow*. Le *flow* peut s'éprouver dans de nombreux domaines.

3.2 Attributs du bonheur motivationnel : buts, affects, besoins

Besoins, émotions, humeur et sentiments sont de nature motivationnelle (Aubé, 2005*a*, 2009 ; Frija, 1999, Lieury et Fenouillet, 2013). Dans notre modèle, le bonheur est considéré comme le processus naturel qui stimule, contrôle et évalue l'action humaine, à travers la mobilisation et la gestion de ressources. Autrement dit, il constitue le système motivationnel qui, par définition, va gérer les ressources pour engager le comportement vers les buts intrinsèques ou extrinsèques, ces buts étant la résultante du processus motivationnel sous-jacent. Définissons à présent les besoins. Dans la littérature, les besoins peuvent être de plusieurs types (Aubé, 2005*a*, 2005*b*, 2009 ; Bandura, 2003 ; Deci et Ryan, 2000 ; Fenouillet, 2009 ; Lieury et Fenouillet, 2013 ; Maslow, 1943 ; Ryan et Deci, 2000) :

1. Des besoins physiologiques (manger, boire, dormir, etc.) ;
2. Des besoins psychologiques et sociaux (avoir des relations, de la compétence, de l'estime de soi, etc.)

3. Des besoins cognitifs (curiosité, avoir et exprimer des valeurs, s'accomplir, etc.) ;
4. Des besoins appris (télévision, argent, etc.).

D'un point de vue neurologique, chaque catégorie de ces besoins est déclenchée d'une manière différente et à un endroit spécifique du cerveau (Lieury et Fenouillet, 2013). Dans notre modèle, nous n'avons donc pas nommé « besoin » chaque échelon motivationnel (voir le mille-feuille figure 4). Les besoins ne sont pas la seule source motivationnelle, émotions et relations sont des phénomènes motivationnels qui ne cachent pas forcément un besoin, mais engendrent une action plus ou moins consciente, c'est l'essence même de la motivation (Laguardia et Ryan, 2000 ; Lieury et Fenouillet, 2013). Ces systèmes motivationnels nécessitent l'accès aux ressources d'action ou d'adaptation requises.

De nombreux auteurs ont démontré les liens entre bonheur d'une part, et besoins ou buts d'autre part (Csikszentmihalyi, 1990 ; Deci et Ryan, 2000 ; Diener, Scollon et Lucas, 2009 ; Sheldon et Elliot, 1999 ; Simsek, 2009). Lyubomirsky *et al.* (2005) ont établi que non seulement la réussite (comme l'atteinte de buts) procure du bonheur, mais que le bonheur conduit à la réussite. C'est pourquoi dans notre modèle, le bonheur ne représente pas seulement un état heureux final, il entretient tout le processus, et il est évolutif, pour viser l'optimum[28] (une action réussie procurant du bonheur, en en rencontrant à nouveau les circonstances, le bonheur s'activera d'autant plus vite).

3.3 Les ressources

Pour Quoidback (2009), même des petits instants de bonheur du quotidien ont un rôle, à travers les émotions positives, dans la construction de ressources. Il cite par exemple les compétences, la connaissance, la santé, les relations. Pour Aubé (2005*a*, 2009), l'engagement d'autrui est vu comme une ressource. Il est intéressant d'expliciter son modèle, car le nôtre est compatible avec le sien dans le processus. Les émotions, dans son modèle, participent aux processus motivationnels de gestion des ressources de la personne. Elles interviennent comme des opérateurs d'engagements. À la suite des besoins, les émotions apparaissent comme opérateurs de deuxième ordre et occupent la fonction d'agents de gestion et de régulation de l'engagement. Autrement dit c'est la modification d'engagement (créer, modifier ou rejeter la ressource) qui induit une réaction émotionnelle, pouvant expliquer les comportements sociaux

[28] D'un point de vue biologique, la physiologie de base d'un organisme vivant est en général régie par le principe d'optimisation de l'utilisation de ses ressources.

et collaboratifs. En effet, si de nouveaux engagements sont établis, ou si de plus anciens sont renforcés, les émotions positives sont activées. Si on menace des engagements établis, ou s'ils sont rompus, des émotions négatives sont mobilisées. Le lien bonheur et relations est donc mis en évidence de cette manière dans notre modèle. Dans le modèle d'Aubé, la joie, l'espoir, la tristesse et la peur permettent de créer de nouveaux engagements, tandis que la gratitude, la fierté, la colère ou la culpabilité permettent d'en prévenir et d'en gérer la rupture. Un rôle majoritaire, parfois exclusif, a été donné par les psychologues positifs aux émotions positives (Diener, 2000 ; Fredrickson, 2004 ; Mandeville, 2010 ; Seligman, Rashid et Parks, 2006). À l'instar de celui d'Aubé, notre modèle prend en compte le rôle des valences négatives intermédiaires, et pas seulement les émotions positives.

Nous proposons d'élargir, à la suite du modèle d'Aubé (2005*a*, 2009), le rôle des émotions à l'interaction avec soi-même, autrui pouvant être un autre soi-même dans la communication (Bronckart, Schneuwly et Vygotsky, 1985). Lorsqu'une personne adopte une attitude dialogique avec soi (par le biais de l'écriture ou de la métacognition notamment), elle devient alors capable d'envisager en quoi une émotion peut venir renforcer ou dénoncer un engagement avec ses propres idées. L'engagement peut concerner également une activité (Csikszentmihalyi, 1990, 2005) ; c'est pourquoi l'engagement apparaît comme une ressource à plusieurs fins.

Outre celles-ci et les ressources physiologiques, les autres ressources concernent la maîtrise de l'environnement, déjà démontrée comme attribut de bien-être psychologique (Ryff, 1995). Ainsi pour nous, le besoin fondamental de compétence de Ryan et Deci (2000) est relié à cette ressource que constitue la maîtrise.

Selon Frankl (2006), les efforts pour trouver un sens à sa vie constituent une motivation fondamentale de l'être humain. Il s'agit d'une motivation cognitive. Trouver un sens aux choses et aux événements est source de bonheur (Lecomte, 2007). Créer du sens est inhérent à notre fonctionnement humain, même si on n'en a pas conscience, nous produisons du sens, comme l'ont démontré les travaux de Naccache (2006) en neurosciences : « nous avons un besoin vital d'interpréter, de donner du sens, d'inventer à travers des constructions imaginaires » (p. 439). Ce qui signifie que même si la personne n'affiche pas un but précis, elle va chercher à recréer du sens à son action. Une faible entropie du système psychique est à l'origine du bonheur procuré par le sens. De la même manière que la faim, relativement au principe d'homéostasie, requiert la ressource « nourriture » (et engendre le but de manger), le

besoin de sens, garantissant l'équilibre psychique, requiert les ressources psychiques et intellectuelles de la personne (et engendre un but cognitif ou une intention).

Pour Hobfoll (1989, 2001) la motivation principale d'une personne est de gérer ses ressources. Elle s'efforce de protéger, maintenir et construire des ressources. Le modèle de conservation des ressources de Hobfoll présente certaines similarités de principe avec le nôtre, sauf qu'il l'envisage relativement au stress, qui intervient face aux menaces de perte potentielle, perte réelle, ou manque à gagner. S'il n'y a pas stress, il y a bien-être. Hobfoll (1989) définit les ressources en quatre catégories, pouvant s'assimiler à des ressources matérielles, personnelles, relatives à des conditions sociales, et énergétiques. Hobfoll (2001) a identifié 74 ressources valables en conditions occidentales. Elles sont très diverses, comme le montrent quelques exemples : moyen de transport personnel, habits adéquats, sentiment de succès, bon mariage, temps libre, espoir, santé des enfants, de l'argent pour des extras, de la motivation pour faire ce qu'il y a à faire, loyauté envers les amis, etc. Dans notre modèle, nous avons préféré utiliser des grandes catégories qui englobent ces types de ressources.

Prenant en compte les différents travaux sur les ressources, cités dans ce chapitre, nous pouvons alors établir le schéma de synthèse suivant, non exhaustif (voir figure 6), qui représente en quelque sorte l'état développé de notre modèle, pour y faire apparaître les ressources et les buts engendrés d'une part, et les échelons hédoniques d'autre part.

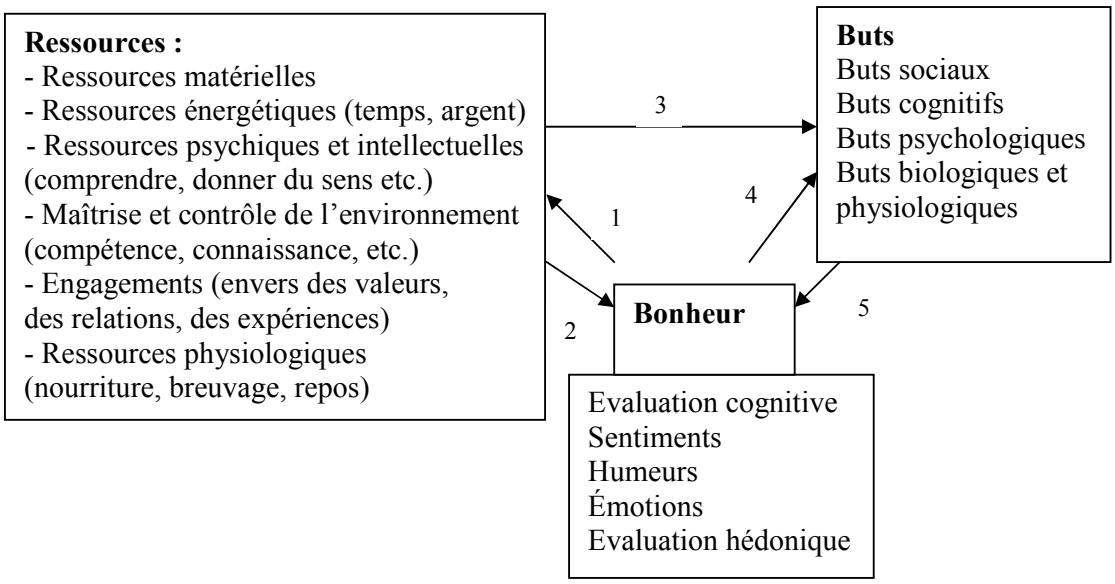


Figure 6 : Gestion des ressources dans le modèle.

Compte tenu du *continuum* d'affects du bonheur, et de sa nature motivationnelle, le processus bonheur orchestre la mobilisation des ressources pour répondre aux buts (3), en donnant l'impulsion (1) ou la persévérance (4), en évaluant la mobilisation des ressources (2), et en évaluant l'atteinte du but (5). Cette dynamique permet d'expliquer que, conformément aux résultats de recherche, on ne ressent pas seulement du bonheur dans l'atteinte d'un but (cognitif et intentionnel par exemple) à tout prix, ni en satisfaisant un simple besoin physiologique. Le bonheur est un processus dynamique, il informe de l'atteinte du but, mais aussi du fait que la personne mobilise toutes ses ressources pour parvenir à son but. C'est pourquoi à la fois l'idée ou l'anticipation du but procure le bonheur, et que des émotions positives comme négatives viennent guider le chemin pour atteindre ce but. Pour Frankl, (2006) poursuivre le bonheur comme but n'a pas d'intérêt en soi, l'être humain ne chercherait pas le bonheur, mais plutôt une raison d'être heureux. Nous partageons la première partie de sa phrase, mais pas complètement la deuxième, puisque c'est aussi le bonheur qui nous guide de manière motivationnelle vers des actions. Être heureux signifie simplement que la personne témoigne d'une bonne adaptation à son environnement et que l'évolution de soi suit son cours. Regardons ce qui se passe quand le processus bonheur ne peut plus jouer son rôle.

4. LES DYSFONCTIONNEMENTS REPÉRÉS PAR LE MODÈLE

Le système que nous avons modélisé peut être endommagé par un « mauvais entretien » ou un court-circuit. Alors qu'en apparence, il est similaire à d'autres processus physiologiques de notre organisme, il présente la particularité d'être fortement lié à notre pensée, puisqu'il ne s'agit pas uniquement de réguler une homéostasie interne, mais de s'adapter à un environnement externe changeant, que les humains eux-mêmes modifient. Le système est donc en apprentissage permanent lui-même, à cause de la nature évaluative, porté par les mêmes paramètres que les éléments qui déclenchent et qui guident. Si les émotions sont réprimées, comme elles sont un élément intermédiaire indispensable au bon fonctionnement du système, l'humain s'en trouve perturbé (Amherdt, 2005). En suivant la logique de notre modèle, on peut alors supposer que l'émotion, au lieu de jouer son rôle de guide intermédiaire dans une action mobilisant des ressources, a pu être bloquée dans une valence négative, comme si le besoin n'était jamais assouvi ou que le déclencheur motivationnel était stoppé dans son élan. Il n'y a donc pas d'état de bonheur final. De même, la résignation apprise s'explique par le fait que l'individu n'arrive plus à établir la relation entre ce qu'il fait et les résultats de son action (Lieury et Fenouillet, 2013). Or le rôle des

émotions a pu être entravé de deux manières : l'occurrence d'un mauvais développement émotionnel en parallèle au développement de l'enfant, et parce que notre société n'a pas encouragé leur expression, mais leur contrôle (Amherdt, 2005). Goleman (1997) suggère que les réalités de la nouvelle civilisation n'ont pas permis l'évolution de notre système émotionnel au même rythme, et qu'un grand problème de notre époque vient du fait que « c'est uniquement chez l'adulte civilisé qu'on rencontre la plus grande anomalie animale : les émotions coupées des réactions qu'elles devraient entraîner » (*Ibid*., p. 21). Autre dysfonctionnement, l'addiction. L'addiction provient d'une souffrance psychique (Loonis, 2007). Selon notre modèle, le système a prévenu d'un problème (douleur ou émotion négative). Mais la personne, déconnectée de son système d'alerte, a fait dévier la voie vers un désir comme force extrême déconnectée du plaisir, le contentement éprouvé n'étant que le plaisir consécutif au comportement compulsif pour apaiser le trouble à l'origine de l'émotion désagréable. La personne n'est pas autonome, et toute tentative d'intériorité la ramène à une souffrance antérieure. Faire croire que les émotions négatives sont mauvaises et les étouffer à tout prix au profit d'émotions positives, comme pourraient le laisser entendre certaines voies néobehavioristes, peut aussi entraîner cette déviance. En étant déconnecté des émotions, il est aisé de confondre la chose et le plaisir ou bonheur à l'obtenir. En effet, lorsqu'on désire quelque chose, d'une manière dissociée de nos besoins et de nos émotions, on finit par associer le plaisir ou le bonheur à l'objet, et du coup on veut cet objet à tout prix (Brandt et Singer, 1998 ; Silverstein, 2000), mais il faut toujours plus.

Dans le cas de la résilience, (processus adaptatif d'une personne qui maintient un niveau de fonctionnement relativement stable et sain après avoir été exposée à l'adversité, Chouinard *et al.,* 2012) la résolution du traumatisme dépend de l'entourage affectif, mais aussi des récits que la personne se fait de son expérience ainsi que ceux de son entourage (Cyrulnik, 2005). La transaction entre l'affectif et le cognitif facilite la sortie de cet état, il y a eu création de sens. Quand l'information entrant dans la conscience de l'individu est congruente avec les buts, l'énergie psychique coule sans effort. Face à un imprévu, une catastrophe, si la personne utilise son énergie psychique pour ériger une barrière ou se débattre contre une cause extérieure, elle va à sa destruction. D'après le modèle, c'est parce que la personne persiste dans ce qui a déclenché la motivation de départ, mais la ressource n'est pas mobilisable, le système évaluateur l'en informe en maintenant un des éléments du *continuum* dans une valence négative. Si au contraire, la personne dépense son énergie psychique pour se constituer un nouveau but, elle retrouve alors un élan (Csikszentmihalyi,

2005). En effet, soit l'idée de ce nouveau but déclenche le bonheur (qui va renforcer l'élan vers tout le système), ou alors le système prévient que la ressource imputée à ce nouveau but est mobilisable, d'où déclenchement de bonheur. Les deux peuvent aussi se déclencher conjointement.

Le stress, également émotion dite négative, fait partie des valences négatives de notre *continuum*. Le système informe du déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement, et la perception de ses propres ressources pour y faire face (Saunder, 2006). Il devient problématique si la personne reste enfermée dans ce stress[29] (anxiété) et qu'il s'aggrave. Le *coping* évoque les stratégies d'adaptation ou d'ajustement face aux exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu (Lazarus et Folkman, 1984 ; Paulhan, 1992). Ces stratégies visent la modulation ou la modification de l'émotion, dans un processus qui mêle le cognitif, l'affectif et la motivation. À la lumière du modèle c'est vraiment le bien-être ou le bonheur qui est à la clé, comme processus motivationnel qui permet à la personne de trouver de nouvelles ressources pour sortir de la situation, lorsque les demandes ou obstacles sont perçus davantage comme des défis que comme des menaces, donc de nouveaux buts.

Dans ces cas de dysfonctionnement, nous considérons que la personne n'est pas autonome vis-à-vis de son processus bonheur, dont elle ignore le fonctionnement. En accord avec Silverstein (2000), nous avançons que dans la vie actuelle, outre les difficultés de lecture des émotions déjà mentionnées, les gens n'établissent pas de connexion absolue entre volonté, désir et bien-être, à cause des standards avec lesquels ils évaluent leur vie. Nous pensons qu'il y a un réapprentissage à mener. Si le plaisir ou le bonheur constituent le but, on rate sa cible. Nous avons explicité que chaque échelon du modèle est soumis à des boucles rétroactives, mais les schémas circulaires sont aussi un dysfonctionnement : elles sont sources de rumination mentale. Il s'agit de cas dans lesquels une situation réactive une pensée liée à une action passée, ayant entrainé une émotion négative. Chaque fois qu'une nouvelle situation se présente, la pensée de la situation passée engendre le déclenchement de l'émotion négative liée à la situation passée, inexorablement. S'en défaire peut aussi faire l'objet d'un réapprentissage.

[29] En conférence, nous avons eu plusieurs fois la remarque « oui, mais il y a le bon stress, qui peut rester longtemps, lui ». Il est fort probable que ce que certains appellent le bon stress corresponde au sentiment d'excitation qui se situe entre l'anxiété et le flow (Csiksentmihaly, 1990), voir figure 2.

5. AUTONOMIE ET BONHEUR

5.1 Motivation intrinsèque et extrinsèque

L'objectif de cette section est d'expliciter la place de l'autonomie, concept lié à la motivation. Pour Deci et Ryan (2000), tout but doit être lié à trois besoins fondamentaux : autonomie, compétence et relations, car ils conditionnent la croissance optimale de l'individu et son bien-être. L'autonomie est à relier à la motivation intrinsèque, elle concerne le fait, pour un individu, d'agir en exerçant sa volonté et son libre choix (Deci et Ryan, 2008). Il y a motivation intrinsèque quand les individus s'engagent librement dans des activités pour elles-mêmes (*Ibid*.), ou sont capables de se fixer leurs propres buts (Csiksentmihalyi, 2005).

Par contre, les « besoins appris », comme la télévision, le téléphone, la voiture, les jeux d'argent nécessitent un phénomène de renforcement du besoin, par une récompense (Lieury, 2008). La motivation devient alors extrinsèque, au lieu de se baser sur un processus de récompense naturel, on en fabrique un, extérieur. Le behaviorisme s'est essentiellement basé sur ce système pour forger les apprentissages. Pour Reboul (1980), à l'extrême, un dressage basé sur un conditionnement pavlovien ne peut être qualifié d'apprentissage.

Si la personne n'a pas développé son intériorité et s'appuie uniquement sur une motivation extrinsèque, d'après notre modèle les expériences l'amèneront à trouver du plaisir et des émotions positives dans des buts mobilisant des ressources externes, et ce substitut, pouvant se suffire à lui-même, ne la conduira pas à l'accroissement de son intériorité. Le problème survient lorsque dans le processus décrit à la figure 6, les ressources, le déterminant motivationnel (besoin, émotion etc.) et les buts ne sont pas liés, autrement dit lorsqu'il y a des buts personnels non concordants (Sheldon et Elliot, 1999). Cet équilibre instable ne pourra fonctionner que tant qu'un système extérieur pourvoira parfaitement aux ressources.

En sciences humaines, l'intelligibilité d'un phénomène se fait souvent par l'utilisation de métaphores (Mucchielli, 1998). Ainsi la figure 7 symbolise deux états physiques d'équilibre présents dans la nature. Dans le cas de motivation extrinsèque exclusive, la personne est alors dans un équilibre instable, comme le cas de la bille *b*, elle a besoin d'appui extérieur fort pour se maintenir : elle n'est pas autonome.

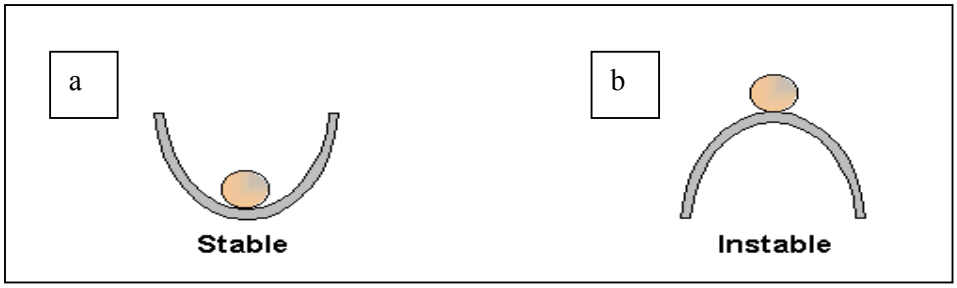


Figure 7 : Représentation de deux états d'équilibre

Consolider les expériences faisant appel à des besoins fondamentaux ainsi que les appuis extérieurs sera le meilleur moyen de maintenir l'état heureux. Cela revient à mettre en place un mécanisme de soutien pour que la bille *b* reste en place, sans quoi elle tombe et ne peut revenir à son point de départ. Si « dans la vraie vie » l'appui extérieur fait partie du dispositif, ou peut évoluer, alors la stabilité peut être garantie, on obtient une autonomie relative.

Si une personne a développé son intériorité, elle devient plus autonome par rapport à aux « besoins appris », disons plutôt à des buts externes déterminés socialement (Csiksentmihalyi, 2005). Sa motivation intrinsèque est plus forte. Elle est comme le cas de la bille en *a*, si on la dévie de son point d'équilibre, les forces naturelles la ramènent dans l'état initial. En cas de déséquilibre important, si les buts ne deviennent plus concordants, le stress survient (la personne ne peut pas mobiliser correctement ses ressources) ou l'ennui (dans l'environnement en question, plus de bonheur, donc pas de motivation). S'il n'a pas un Soi solide, l'individu concerné par la situation retombe dans l'équilibre instable. C'est pour cette raison que Lieury et Fenouillet (2013) préconisent de développer la motivation intrinsèque des jeunes à l'école. De même Aubé recommande d'encourager la curiosité, car, en tant que motivation intrinsèque « elle rend l'individu plus autonome et moins dépendant des récompenses de l'extérieur ; rattachée au sens de l'ordre, elle favorise la recherche de rapports harmonieux et le respect de règles consensuelles; stimulée par la nouveauté, elle rend l'individu plus tolérant à l'ambiguïté et plus accueillant à la diversité » (Aubé, 2005*b*, p. 49).

5.2 Autonomie et intériorité

Tout se passe comme si le bonheur coïncidait avec les deux états d'équilibre de la bille. Le bonheur éphémère, émanant des théories ascendantes, est représenté par l'état instable en *b* (voir figure 7), car il s'appuie surtout sur l'extérieur pour se construire et a

besoin de beaucoup d'énergie ; et le bonheur durable correspondrait à l'état *a*, qui s'appuie sur les forces internes pour se construire, et ne compte pas uniquement sur l'extérieur. La personne peut être dans le même état subjectif de bonheur dans les deux cas, mais elle n'est pas soumise aux mêmes forces. Dans une société en mutation perpétuelle comme la nôtre, il devient nécessaire de compter sur ses forces internes, ou d'élaborer un solide procédé externe, pour maintenir l'équilibre. Les systèmes d'éducation majoritaires ont davantage exploité le cas représenté par la bille *b*. Cependant, l'adulte peut s'émanciper en agissant sur les forces internes et externes qui le conditionnent, en travaillant sur soi pour élaborer un soi authentique (Csikszentmihalyi *et al*., 2008). C'est ce que nous signifions par « développer son intériorité », cela désigne aussi développer son autonomie. Il a été montré que l'autonomie engendre également le bien-être (Lagardia et Ryan, 2000 ; Lieury et Fenouillet, 2013 ; Ryan et Deci, 2000). Larivey et Gameau (1999) font remarquer qu'au-delà des besoins de Maslow (1943), la quête de liberté intérieure devient une force dominante chez l'être humain. Il s'agit donc d'une autonomie psychique, plus proche d'une liberté de choix d'action, et non d'une autonomie vis-à-vis de l'extérieur. Celle-ci requerrait des compétences de maîtrise difficiles à satisfaire devant des environnements de plus en plus contraignants[30]. Certains pédagogues comme Montessori (2003) et De la Garanderie (2004) avaient déjà mis en avant la nécessité de garantir une liberté intérieure à l'apprenant. La première en exploitant « un élan vital » naturel à l'enfant, qui n'est pas sans rappeler la force vitale qui nous pousse à avancer lorsque les défis sont en accord avec notre personnalité, autrement dit le *flow* (Csikszentmihalyi, 2005). Le second en développant un plaisir d'acte, intrinsèque, menant au bonheur d'être.

5.3 Autonomie et conscience

La relative autonomie vis-à-vis de nos états intérieurs constitue donc une piste intéressante pour évoluer et s'adapter à l'environnement. Une personne qui s'appuierait majoritairement sur des buts non concordants ou qui baserait la gestion de ses ressources uniquement sur des apports extérieurs n'est pas autonome. Pas plus qu'une personne qui vivrait en autarcie, ou qui n'obéirait qu'à ses besoins instinctifs, physiologiques de base. Dans sa théorie de la médiation, Gagnepain (1994) distingue l'homme de l'animal par sa capacité de dialectique entre inconscient et conscient. La réalité de la vie peut être vue comme une succession d'événements qui arrivent à la conscience. Être conscient signifie que des événements conscients se produisent (sensations, émotions, pensées, intentions) et que nous

[30] L'accélération technologique de ces 50 dernières années est considérée plus importante que celle des 2000 dernières années (Bonnell, 2010).

pouvons en diriger la conscience (Csikszentmihalyi, 2005). La conscience apparait donc comme de l'information intentionnellement ordonnée. Pour apparaître à la conscience, les expériences requièrent un niveau d'énergie psychique qui n'est autre que l'attention. Ainsi les intentions maintiennent l'ordre (instincts, besoins, volonté de but), et les attentions soutiennent l'effort pour atteindre les buts. Piaget (1896-1980) liait l'autonomie à la cognition. L'autonomie nécessite une prise de conscience, au sens piagétien où il ne s'agit pas seulement d'une prise, mais d'une construction véritable. Bandura (1993), en mettant en avant la capacité d'autoréflexion dans sa théorie sociocognitive, et Bouffard *et al.* (2001), en décrivant un apprentissage expérientiel d'adultes vers le bonheur, évoquent le même processus. La vie adulte implique un processus continu de transformation de soi (Boutinet, 2010 ; Ha Vinh, 2006), une éducation peut l'y aider. Dans notre étude (Feuvrier, 2014*a*), tous les formateurs interrogés ont mentionné spontanément, comme processus intervenant dans leurs actions, la prise de conscience de soi, de son comportement ou de ses capacités. Janssen (2011) précise combien « le fait de s'entraîner à être le plus conscient possible est un acte profondément libérateur et transformateur » (p. 125). Certaines personnes ont un sens de soi assez solide pour transformer les expériences de stress en défi, car leurs buts ne proviennent pas de besoins sociaux ni de besoins biologiques. Elles bénéficient d'une autonomie vis-à-vis des buts, elles sont autotéliques (Csikszentmihalyi, 1990, 2005). Pour d'autres, leurs actions sont majoritairement dirigées par ce type de besoins. Pour améliorer l'action des premières comme pour affiner le bonheur des secondes, la prise de conscience pourrait être le processus permettant une prise d'autonomie de nos capacités humaines naturelles d'adaptation à notre environnement, aussi nous retiendrons la prise de conscience pour les concepts à intégrer pour l'apprentissage du bonheur. Si autonomie, de *autos* et *nomos*, signifie qu'on peut déterminer soi-même à quelle loi on se soumet, il est important de connaître lesdites lois.

Des niveaux de conscience différents apparaissent déjà dans le processus. Pour un bonheur obtenu suite aux besoins liés aux instincts, nul besoin de sens, c'est un bonheur de plaisir. Plus le but sera complexe, plus les niveaux cognitifs seront impliqués. Tout se passe comme si la gestion des ressources se déroulait dans des niveaux de conscience de plus en plus élevés. Chaque niveau peut lui-même faire l'objet de paliers, entre des états innés, reçus, appris, ou construits. Frankl (2006) considère qu'une personne est plus motivée par une volonté de donner du sens à son expérience, que par la recherche de plaisir. Dans notre modèle, le bonheur traverse l'ensemble du mille-feuille, que le bonheur provienne du plaisir ou du sens dépend à la fois du plus haut but qu'elle se fixe, et du niveau de conscience

(ponctuel et global) de la personne. Autrement dit, pour qu'il y ait un sentiment de bonheur au-delà de la sensation de plaisir ou de l'émotion, il faut que la personne transcende le plaisir, ou l'émotion de joie. Verdiani (2010) a choisi d'étudier l'éducation à la joie plutôt qu'au bonheur qu'elle jugeait trop restrictif ; elle décrit en l'occurrence un bonheur hédonique *stricto sensu*. Le procédé qu'elle présente nous apparaît du même ordre que celui évoqué ici : elle distingue une transcendance nécessaire d'une « joie émotion » à une « joie état », en paliers. La comparaison devient intéressante puisqu'elle met en évidence qu'on peut y accéder par une éducation adaptée.

Les travaux sur la transcendance de soi mettent également en évidence ces paliers de conscience. Zappala (2007) montre dans ses travaux qu'il existe des corrélations positives entre la transcendance de l'ego et les concepts de BES, BEP, et qualité de vie. Sa thèse supporte ainsi l'idée que lorsqu'une personne se distancie de son ego et progresse vers l'actualisation de soi, la qualité de son bien-être augmente. L'ego est constitué de la *persona* (ou masque social), du moi, qui permet de traiter la réalité sociale et économique, et de l'ombre, formée des éléments inconscients, refoulés et des pulsions associés à notre histoire personnelle (Jung, 1988). S'en libérer peu à peu s'accompagne d'une évolution de conscience. Une personne qui aurait transcendé son ego aurait atteint un niveau de bonheur tel qu'elle dépendrait moins des conditions extérieures (Zappala, 2007).

6. AUTRES CONCEPTS DE BONHEUR FACE AU MODĒLE

Pour Diener (1984) et les partisans de la théorie hédonique, le bonheur est procuré par le plaisir, et la recherche du plaisir ou du bonheur forme un but. Dans le cas d'une motivation exclusivement extrinsèque, notre modèle indique que l'évaluation hédonique de plaisir constitue la source principale de bonheur, le cas correspond au bonheur hédonique utilitariste. Pour Diener *et al*. (2009) le plus grand bonheur est obtenu quand les buts sont atteints. Au contraire, pour Waterman (1993), il se gagne quand la vie vibre en accord avec son vrai moi, son *daemon*, expliquant ainsi la théorie du bonheur eudémonique. Waterman remet en cause la théorie hédonique car dans celle-ci, le bonheur ne requiert pas de poursuivre des activités ou des buts qui stimulent la croissance personnelle. Laguardia et Ryan (2000) ajoutent qu'un hédonisme qui incite à l'accomplissement de tous les désirs en cherchant des récompenses n'est pas compatible avec l'atteinte de son vrai moi. Les auteurs s'appuient sur la théorie de

l'autodétermination pour dire que le bien-être ne peut être atteint que si les buts correspondent aux besoins de base, car ils les servent. Notre modèle n'exclut ni l'un ni l'autre, car l'hédonisme est la base d'un mécanisme naturel d'évaluation de l'organisme (Silverstein, 2000), et le bonheur est le processus qui enclenche, *via* un besoin (ou autre déclencheur), l'évaluation et l'entretien de la mobilisation de nos ressources vers nos buts. Autrement dit, si la personne n'a pas dans ses préoccupations son accomplissement, mais d'autres buts tout aussi valables pour elle-même, elle peut être heureuse, d'autant que l'environnement extérieur subvient à ses besoins (ce qu'on a cherché à faire avec une économie basée sur le PIB). Une personne pour laquelle la motivation extrinsèque est prédominante a un fonctionnement basé sur les ressources matérielles, et un bonheur exprimé sous forme de plaisir, cela correspond au bonheur hédonique utilitariste. Au contraire, pour une personne qui prend conscience de l'importance de la réalisation de soi, les buts les plus importants, et le bonheur déclencheur, sont tournés vers ce but, et tout le système va mobiliser des ressources lui permettant le développement de son potentiel intérieur (tel que le décrit le BEP de Waterman, 1993). Si, de plus, les défis (buts ou étapes vers les buts) sont en accord avec les aptitudes de la personne, qu'elle maîtrise son activité, qu'elle bénéficie de feedback et de rétroaction, le chemin intermédiaire sera vécu plus facilement, c'est un état d'*optimum* incarné par le *flow* (le rôle intermédiaire du bonheur *flow* régule encore plus le chemin, comme une humeur).

Nous avons déjà explicité que le BES, dans ses différentes composantes (plaisir, émotions positives et satisfaction), pouvait refléter les états finaux de bonheur, selon le *continuum* hédonique auquel il fait appel. Le BES n'est pas un but à atteindre, ses composantes sont autant des déclencheurs, résultats intermédiaires ou évaluation d'un processus. Nous avons également positionné le *flow* comme un chemin *optimum*, mais non unique. Par conséquent, notre modèle permet d'expliquer différentes réalités qui peuvent coexister, et intègre les bonheurs associés au BES et *flow*. Par contre il réinterroge le BEP tel qu'il est conceptualisé. En effet, les attributs du BEP tels que décrits au chapitre 2 (voir tableau 3) se retrouvent soit inclus dans les besoins (estime de soi, relations, compétence), soit dans la ressource (maîtrise de l'environnement), ou bien constituent une manière de mobiliser la ressource (croissance personnelle, bonheur), ou encore incarnent directement les buts eux-mêmes (buts).

Nous avons explicité, dans les sections 1 à 3, un modèle de fonctionnement du bonheur, intégratif des avancées scientifiques en psychologie positive sur le sujet, puis

soulevé, sections 4 et 5, des éléments pouvant entrer en compte dans un apprentissage. La section suivante va consister à aborder l'apprentissage du bonheur, du point de vue de l'apprentissage, et non plus du bonheur.

7. ÉDUCATION AU BONHEUR

Une étude quantitative de Dubé, Kairouz et Jodoin (1997) montre l'existence d'un lien important entre l'engagement d'une personne et son bonheur, mais les auteurs trouvent surprenant l'absence de relation significative parents/enfants sur le niveau de bonheur, la satisfaction dans la vie, et le sens à la vie. « Quelle que soit la méthode d'éducation préconisée par les parents, ceux-ci veulent habituellement transmettre le meilleur d'eux-mêmes » (p. 230). Avec le bonheur vu comme l'agent motivationnel de contrôle et d'engagement vers les buts, une partie des buts, valeurs, et sens appartiennent au caractère et au vécu de chacun, dans un environnement donné. Éduquer au bonheur ne signifie pas selon nous transmettre à d'autres ce qui nous a rendu heureux, mais faire apprendre le processus qui nous permet de l'être (et donc gagner en autonomie sur ce processus, qui est bien la base de n'importe quel autre apprentissage).

7.1 Postures pédagogiques et épistémologiques.

De manière globale, nous situons notre recherche dans le champ de l'éducation des adultes « [qui], avec ses méthodes andragogiques propres, constitue une branche particulière de l'éducation » (Boutinet, 1998, p. 28). Une définition complète en a été donnée lors de la conférence générale XIX^{e} session, de Naibori, en 1976 :

> L'expression éducation des adultes désigne l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau ou la méthode, qu'ils soient formels ou informels, qu'ils prolongent ou qu'ils remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auquel des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leur connaissance, améliorent leurs qualifications technique ou professionnelle, ou leur donnent une orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-éco-culturel équilibré et indépendant (Ha Vinh, 2006, p. 22).

Certains auteurs s'emploient à distinguer l'étymologie d'éducation, qui dériverait d'*educare (*élever), et non de *educere*, (conduire hors de) (Rey, 2005). La nuance n'est pas anodine.

> *Educare*, éduquer, élever. La chute du petit *a*, et ça change tout ! *Educere,* nous voilà passés du côté de l'éduction. Il ne s'agit plus ici de faire pousser ce que l'on sème. À l'inverse, faire émerger ce que nous possédons en nous, le plus souvent à notre insu et rendre possible que le déjà-là s'exprime, s'épanouisse ». (Grangeard-Polard, 2007, p. 97).

Dans la définition de Naibori, éducation et éduction ne s'opposent pas. Pour le bonheur, nous recherchons effectivement des processus qui développent des aptitudes, enrichissent la connaissance, donnent une orientation et font évoluer les attitudes ou comportements dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-éco-culturel équilibré et indépendant. Il ne s'agit pas de poursuivre le bonheur en dehors de la société.

Ainsi, lorsqu'on s'intéresse aux compétences transversales, la différence entre *educare* et *educere* se situerait plutôt au niveau de l'acte pédagogique. Celui-ci se déplacerait tel un curseur dans un *continuum* en fonction du type d'apprentissage à apporter sur le moment, modélisé comme suit :

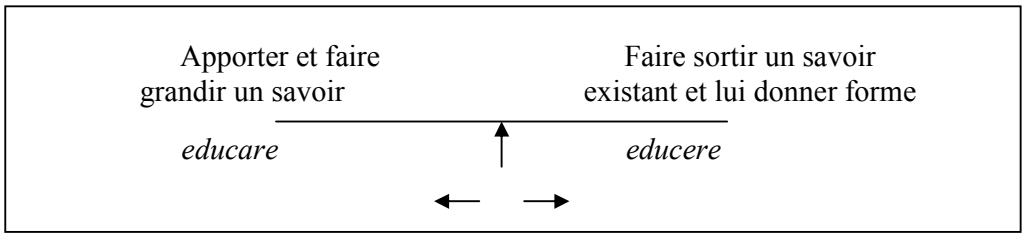


Figure 8 : Continuum entre *educare* et *educere*

Fabre (1994) intègre le terme éducation dans un sens plus précis, selon le triangle pédagogique reproduit à la figure 9.

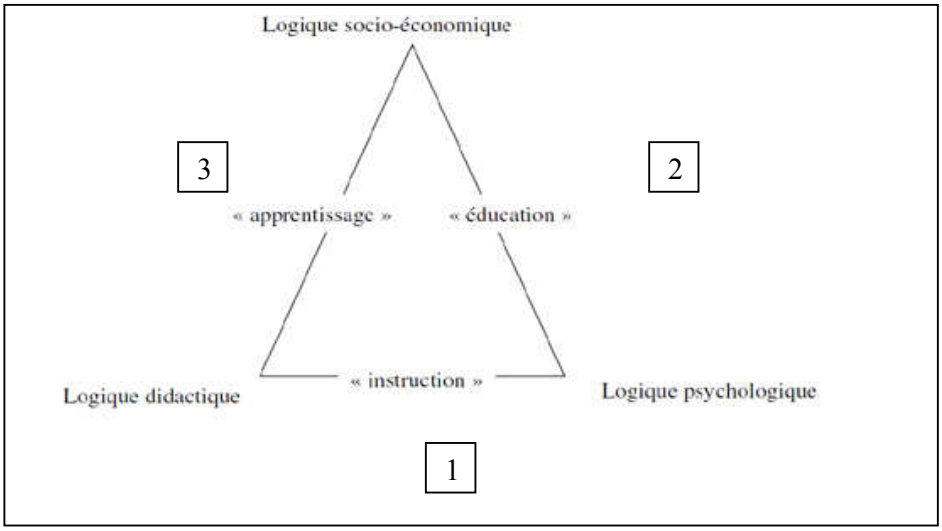


Figure 9 : Triangle pédagogique (Fabre, 1994)

De chaque côté du triangle, l'auteur propose un angle d'approche, une dominante de formation (selon les chiffres dans la figure 9) :

1. La formation didactique : elle privilégie la relation entre la logique didactique et la logique psychologique et relativise la logique socio-économique. C'est le rapport du sujet aux savoirs, le domaine de l'instruction. C'est « former à » (contenu, méthode) ;

2. La formation psychosociologique : elle privilégie la relation entre la logique psychologique et la logique socio-économique et relativise la logique didactique. C'est le rapport du sujet à la société, domaine de l'éducation. C'est « former par » ;

3. La formation professionnelle : elle privilégie la relation de la logique didactique à la logique sociale et relativise la logique psychologique. C'est le rapport du savoir et des professions, domaine de l'apprentissage. C'est « former pour ».

Si éduquer au bonheur s'entend comme former à la discipline bonheur, on se placerait davantage dans une formation didactique (cas n° 1), avec des savoirs à transmettre, comme des connaissances scientifiques sur le bonheur ou sur les émotions par exemple. Notre sujet étant lié à la psychologie humaine, il pourrait sembler logique de la situer aussi dans le cas n° 2. Fabre (1994) précise que « pour les pratiques de type psychosociologique, la formation consiste plutôt en un processus de changement global de la personne. […] Il s'agit d'un travail centré sur la normativité de l'individu plutôt que sa conformation à des normes

extérieures » (p. 27). L'accès au bonheur induisant une dynamique de changement (Lyubormisky, 2008), pour améliorer le bonheur face au mal-être sociétal ou à la souffrance au travail, la logique serait celle de la formation professionnelle (cas n° 3), former pour le bonheur.

Notre sujet semble finalement concerner l'ensemble. L'éducation au bonheur peut donc inclure la formation par, pour et au bonheur, aussi, lorsque nous employons le terme éducation, ce sera pour intégrer ces trois aspects (et non, par exemple, pour intégrer un ensemble exhaustif de paramètres accompagnant l'acte d'enseignement, comme il est parfois fait usage du terme). Le choix de l'utilisation du terme éducation au bonheur, plutôt que formation au bonheur, se justifie également pour d'autres raisons. D'une part, les dispositifs étudiés ne se présentent pas uniquement en termes de formations, mais aussi de cours en ligne, de méthodes d'apprentissage à suivre, d'ateliers, d'accompagnements, que nous nommerons dispositifs éducatifs. D'autre part, l'éducation concerne, pour l'adulte de notre époque, la maîtrise des codes indispensables pour être autonome et le souci d'accroître sa polyvalence, tandis que la formation vise davantage l'acquisition d'une compétence ou d'une qualification (Boutinet, 1998).

En contraste avec certaines approches néobehavioristes de la psychologie positive, nous souhaitons situer l'éducation au bonheur dans un processus « post socioconstructiviste », qui engloberait à la fois les aspects cognitifs, affectifs, métacognitifs et l'interaction personne-environnement, tout autant que ses potentialités cachées et révélées par l'expérience.

L'adulte apprend principalement avec l'expérience, dont un des moyens est l'apprentissage expérientiel. Nous pourrions nous situer dans une perspective développementale, qui, prenant en compte le modèle dépassé de l'adulte en maturité (Boutinet, 1998), l'a remplacé par le modèle d'un adulte en maturation : « Un tel modèle de vie adulte se décline à travers le développement vocationnel, si par vocation on entend cette perspective dynamique de prise de décision, d'adaptation professionnelle, d'adoption de nouveaux rôles, d'acceptation positive de l'incertitude menant à la réalisation de soi » (Boutinet, 2004, p. 25). Telles ont été dressées les bases du développement de la personne, sur les fondements de Rogers et Maslow. En ce qui concerne le mécanisme de l'apprentissage expérientiel, il s'agit alors des bases décrites ci-après par Kolb (1984, dans Balleux, 2000). À ce modèle s'est opposé un modèle constructiviste, ou l'expérience a davantage un rôle d'apport de significations nouvelles et durables, grâce à un changement de perspectives,

s'appuyant à la fois sur la diversité des acquisitions extérieures et une dialectique entre la conscience de soi et de l'autre (Boutinet, 2004 ; Fabre, 1994). Cependant, en accord avec Boutinet, et compte tenu de la versatilité de nos environnements, de la perte de repères jadis structurants, familiaux, professionnels ou sociétaux, et du fait que nos expériences ne sont pas toutes porteuses de signification, mais aussi de conditionnements, un troisième modèle, celui de l'adulte immature, succède et se superpose aux modèles précédents. Selon Boutinet (2004) on ne peut plus opposer une option développementale à une option constructiviste : « le concept de développement relève de l'analogique dans son habileté à glisser sans encombre d'un registre épistémologique à l'autre, du développement biologique au développement psychologique pour aller vers le développement social, voire culturel et économique » (p. 28). Ainsi, on pourrait aboutir à une complémentarité entre un développement basé sur l'expérience « en cours de constitution qui va révéler les potentialités jusqu'ici cachées de la personne » (*Ibid*., p 28), et un développement par démultiplication des compétences.

Pour le constructivisme, l'intérêt est porté aux processus de pensée. Il est basé sur l'idée que nous construisons notre perspective du monde à partir de notre expérience et nos schèmes mentaux. Pour Piaget (1974), la prise de conscience participe à la régulation des déséquilibres internes et externes, aussi bien pour collaborer à un retour initial de l'équilibre que pour passer à un état d'équilibre supérieur. Cette prise de conscience possède selon Piaget une fonction homéostatique, mais aussi une fonction homéorhésique, c'est-à-dire qu'elle concerne la transformation des comportements du sujet et des interactions avec son environnement. Dans notre modèle de bonheur, les interactions avec l'environnement social apparaissent comme fondamentales. Ces interactions concernent le rapport de l'individu à soi, aux autres et au monde, où la personne peut être en mesure d'apprendre aussi en résolvant les situations problèmes qu'elle rencontre. D'où un apprentissage du bonheur de type socioconstructiviste qui accorderait une place importante à la dimension affective, pas tant sur un mode vygotskien, et pas seulement à propos de postures empathiques appropriées d'un enseignant ou d'un formateur, mais bien pour intégrer le vécu de la personne : « on apprend à travers ce qu'on est. […] ses expériences passées et son projet jouent un rôle déterminant » (Giordan, 1998). Rappelons à présent les bases de l'apprentissage de type expérientiel.

7.2 Un apprentissage expérientiel

Ha Vinh (2006) rappelle les postulats de l'andragogie. Nous en avons relevé plus particulièrement deux : le premier concerne le rôle central de l'autonomie, issu directement du processus de maturation de l'adulte qui le conduit de la perception d'une personnalité dépendante à l'affirmation d'une personnalité capable de s'autogérer. Le deuxième stipule que l'adulte accumule un réservoir croissant d'expériences qui deviennent sources d'apprentissage.

Sans refaire tout l'historique de ce construit, notre réflexion se base sur ce que Rogers (1969) a nommé apprentissage expérientiel (*experiential learning*) dans l'avant-propos de son livre, pour exprimer le fait qu'au-delà d'un apprentissage de l'esprit, il existe « un apprentissage qui est expérientiel, important pour la personne et lourd de signification » (*Ibid.*, p. 4).

Kolb (1984, dans Balleux, 2000) a établi un modèle, considérant apprendre comme un processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience. Son modèle, qui reprend les travaux de Lewin, se base sur quatre opérations (Balleux, 2000 *;* Dejoux, 2006 ; Mandeville, 2009) : l'expérience concrète ; l'observation réflexive ; la conceptualisation abstraite ; l'expérimentation active ou transfert en situation réelle.

Bien que d'autres modèles aient été créés par la suite (Balleux, 2000), ces principes nous semblent suffisamment fondateurs, d'autant que « le cercle d'apprentissage selon John Dewey » (Ha Vinh, 2006, p. 60) intègre ces quatre items, expérience, observation, réflexion, action, dans un cercle au lieu d'une linéarité. La définition de l'acte d'apprendre de Jarwis (1991, dans Balleux, 2000), tout en conservant la logique de processus d'apprentissage, ajoute toutefois un apport complémentaire intéressant, sur le sens donné à l'expérience quotidienne par cet apprentissage, ainsi que son articulation dans le temps, l'espace et la société. Mandeville (2009) précise des dimensions essentielles à l'apprentissage expérientiel, notamment une expérience en continuité transactionnelle avec l'environnement.

Rappelons les quatre étapes de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984, dans Balleux, 2000) :

1. L'expérience concrète. Elle met en action l'adulte apprenant, seul ou avec d'autres. L'expérience est située dans un espace (qui peut être le lieu de formation, son travail

ou son domicile), dans un environnement connu, dans une durée, et dans une temporalité. Ainsi l'expérience peut être formalisée dans le temps de formation ou du travail, ou peut avoir été vécue dans l'entre-temps de la phase d'apprentissage.

2. L'observation réflexive. Ce sont des observations sur lesquelles la personne va réfléchir selon différents points de vue afin de donner un sens à son expérience. Il s'agit, pour notre sujet, de décrire, puis analyser, une expérience, y compris intérieure. Tous les formateurs interrogés par Feuvrier (2014*a*) ont mentionné l'importance de leur vécu intérieur pour aider les personnes dans des expériences liées au mal-être, bien-être, plaisir, ou bonheur. Le bonheur fait appel à des dimensions conatives, affectives et cognitives. Aider une personne à mettre des mots sur des émotions, sur une force, à la guider pour y donner du sens, nécessite d'avoir partagé ces plans. Tout ne se situe pas dans la rationalité (Bourdieu, 2003 ; Kets De Vries, 2002 ; Salovey et Mayer, 1990). Robin (1984) cite la même recommandation dans le processus de reconnaissance des acquis, basé lui aussi sur un apprentissage expérientiel, et Froh et Parks (2013) mettent en avant l'importance d'instructeurs qui aient aussi vécu les phénomènes de l'intérieur dans l'apprentissage de la psychologie positive.
3. La réflexion (ou conceptualisation abstraite). Kolb y place l'élaboration d'un ou des concepts (principes, règles, etc.). Il s'agit ici de conceptualiser pour être capable de reproduire les expériences heureuses, pour soi et pour les autres. C'est un deuxième niveau de prise de conscience qui peut se traduire par la métacognition (Giordan, 1998). Plus précisément, nous reprendrons la définition de Toutain (2011), pour qui la métacognition est la prise de conscience, par l'apprenant, de son activité mentale en vue d'en améliorer le contrôle, en relation dialogique avec la cognition. L'auteur précise que dans ce sens, la métacognition génère une activité d'autoanalyse des expériences vécues, et permet ainsi la mise en œuvre d'un apprentissage réflexif. Les composantes de la métacognition peuvent être des expériences affectives et cognitives, c'est bien dans ce double sens que nous l'entendons.
4. L'expérimentation active. Le savoir ainsi constitué est réutilisable pour vivre de nouvelles expériences. Ces dernières pourraient être proposées comme situations pédagogiques en formation, ou à mettre en place dans sa vie de tous les jours, ou en situation professionnelle. Ces expérimentations peuvent alors devenir l'objet d'un nouveau matériel (expérience concrète), et reprendre le cycle de Kolb au départ.

8. SYNTHÈSE

L'éducation au bonheur pourrait relever à la fois de la possibilité d'améliorer le bonheur de la personne, lui donner de l'autonomie vis-à-vis du processus bonheur qui guide ses actions, et l'aider à s'adapter et à évoluer dans son environnement, sans en être démesurément dépendant. Cela pourrait également aboutir à une transformation de soi d'un point de vue maturation ou développement, en tenant compte du principe fondamental d' « apprentissage transformateur » (Ha Vinh, 2006, p. 106).

À partir de notre modèle de bonheur motivationnel, nous avons dressé un certain nombre de principes théoriques qui pourraient à la fois enrichir compétences, attitudes et transformation de soi. Les points essentiels sont :

1. L'appréhension du bonheur comme force motivationnelle ;
2. Le rôle guide des émotions et plus globalement des constituants décrits dans le *continuum* hédonique du modèle, dans les interactions à soi, aux autres et au monde ;
3. La prise de conscience de phénomènes motivationnels comme ses besoins, ses valeurs et buts ;
4. Les expériences optimales qui nous permettent naturellement de progresser en compétences utiles à la maîtrise de notre environnement ;
5. L'autonomie vis-à-vis du processus, dans la gestion des ressources, impliquant la prise de conscience du processus (métacognition), mais aussi dans le réapprentissage de l'écoute et de la gestion de son intériorité (ce que d'aucuns nomment spiritualité).

Ainsi le rôle de la formation devient véritablement la mise en forme et en sens d'éléments qui autrement auraient été séparés (Fabre, 1994). Pour André (2003, p. 34), « le bonheur est le seul objet des aspirations humaines qui se suffise à lui-même ». Notre modèle intègre donc le bonheur comme élément d'une conduite humaine autonome, dépendant des buts et des valeurs de chacun (sens de sa vie), en concertation régulière entre le soi et l'environnement, ou entre l'être et le faire (Amherdt, 2005), entre soi et les autres (Baumeister et Leary, 1995 ; Raibley, 2012), tel que l'illustre Bourdin (2012) : « Le bonheur suppose une harmonie totale et durable entre soi et soi-même, entre soi et l'autre, entre soi et le monde » (p. 27). Nous vivons, en tant qu'humains, les mêmes processus motivationnels, émotionnels et

cognitifs : ce ne sont pas des processus idiosyncrasiques, nous pouvons donc les partager. Par contre, les histoires, les buts, les valeurs, les parcours, les caractères et les personnalités sont différents, donc les vies sont différentes. Une égalité des chances ne se basant pas sur le fait d'apprendre tous la même chose au même moment, de consommer ou de faire tous la même chose, mais de permettre à chacun d'être égal sur ce qui constitue les fondements mêmes de notre humanité, ouvre d'autres perspectives. Les émotions, la motivation, le bonheur en font partie. Mieux se comprendre sur cet aspect, mais aussi dans ce qui forge nos différences, et augmenter notre capacité à prendre de l'autonomie vis-à-vis de notre vie intérieure, peut nous permettre d'être plus heureux, c'est ce qu'illustre le modèle.

Nous avons élaboré volontairement un modèle intégratif par une démarche systémique qui aborde la complexité par une approche globale des systèmes et des interactions, plutôt que par réductionnisme, car nous voulions un cadre conceptuel capable d'expliquer le phénomène bonheur dans son intrication, afin de mieux l'appréhender, le comprendre, le caractériser et le situer. Nous souhaitons ensuite aborder le terrain de manière relativement inductive, et utiliser ce cadre en aval, comme grille de lecture interprétative, pour décoder et interpréter les dispositifs d'éducation au bonheur.

9. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Rappelons que notre question de recherche concerne la compréhension des principes fondamentaux capables conduisant à la possibilité d'un apprentissage du bonheur. Pour cela, nous avons proposé un modèle positionnant le bonheur comme système motivationnel contribuant à la gestion des ressources, se déployant sous un *continuum* d'affects comme stimulateurs, guides et contrôleurs. Il s'agit à présent de comparer ce modèle aux données issues du terrain. Nous souhaitons donc analyser les propositions d'éducation au bonheur existantes, afin d'en dégager les principes de base et de les caractériser. Nous serons ainsi en mesure de tester et enrichir le modèle, et de situer ces propositions qui sollicitent le bonheur dans un apprentissage direct.

L'objectif général de notre recherche peut donc s'énoncer de la sorte : décrire les processus fondamentaux qui peuvent permettre aux adultes d'apprendre à être heureux : de quel bonheur s'agit-il et avec quels principes généraux d'apprentissages ?

Les objectifs détaillés sont les suivant :

1. Analyser les définitions du bonheur auprès d'un échantillon large de personnes proposant des modes d'éducation au bonheur ;
2. Comparer ces définitions au modèle du bonheur pour valider le modèle ou l'affiner ;
3. Identifier les contenus et les principes pédagogiques fondamentaux mis en jeu pour éduquer au bonheur, auprès d'un échantillon restreint de personnes proposant des modes d'éducation au bonheur ;
4. Situer ces propositions relevant de l'éducation au bonheur à l'aide d'une cartographie issue de notre modèle.

La méthodologie va préciser comment nous allons mettre en œuvre chacun de ces points.

TROISIĒME CHAPITRE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir défini le type de recherche dans le protocole de recherche, nous décrirons la population, les méthodes de sélection des échantillons, les échantillons, puis nous présenterons les méthodes de collecte et d'analyse des données.

1. PROTOCOLE DE RECHERCHE :

Nous cherchons à décrire les propositions d'éducation au bonheur qui émergent, depuis les années 2000 environ, pour décrypter leurs approches et les comparer, le cas échéant. Notre recherche est de nature exploratoire et descriptive (Lefrançois, 1991). En effet, il existe très peu de travaux scientifiques centrés sur l'éducation des adultes au bonheur, et le but de notre recherche consiste à en identifier les caractéristiques et les fondements. La finalité de notre recherche est donc descriptive/compréhensive (Marshall et Rossman, 1995) ; nous visons la documentation d'un phénomène, celui de l'éducation au bonheur, et sa compréhension. Pour cela, nous procéderons par études de cas multiples.

L'analyse des données est de type qualitatif. En effet, les phénomènes novateurs forment des sujets de prédilection pour la recherche qualitative (Deslauriers, 2006). Elle permettra ici de dégager des subtilités qui peuvent échapper au quantitatif. Nous avons analysé en effet, dans la problématique, les divergences conceptuelles à propos du bonheur issues de recherches en psychologie positive majoritairement quantitatives. Dans certains sujets sensibles, comme le contexte actuel des problèmes de santé mentale au travail, Poirel, Denecker et Yvon (2013) ont mis en évidence que, sans remettre en cause la force indéniable des méthodes quantitatives, les approches qualitatives permettaient une meilleure compréhension de la complexité du mal-être au travail, un sujet lié au nôtre. Les méthodes qualitatives sont maintenant reconnues et abondamment utilisées en sciences humaines, du moment qu'elles respectent une rigueur scientifique dans leur méthodologie (Deschenaux, 2013). S'agissant d'une recherche exploratoire, qui vise à décrire un phénomène pour mieux l'appréhender dans sa globalité, notre étude pourrait être complétée ultérieurement par le recours à des méthodologies quantitatives.

2. POPULATION DE RÉFÉRENCE

Proposer un apprentissage direct au bonheur est un phénomène récent, et ne comporte aucun *curriculum* agréé ou universel, ni en éducation initiale, formation continue ou formation professionnelle. Un travail de veille informative nous a cependant permis de repérer de multiples initiatives visant l'apprentissage du bonheur, ou l'apprentissage à être heureux, créées par des formateurs, à partir de différentes ressources que sont :

1. Des manuels dont l'intention d'apprentissage au bonheur est précisée dans le titre ou dans le résumé ;
2. Des conférences pédagogiques où le bonheur occupe une place prépondérante, qui peuvent être suivies d'ateliers de formation ponctuels ou plus suivis ;
3. Des formations, cours ou enseignements, en présentiel ou à distance, dans lesquels bonheur couvre une place importante (dans l'intitulé ou le descriptif synthétique).

Un formateur est un professionnel qui occupe une ou plusieurs des quatre postures éducatives, la première étant souvent l'entrée (Le Bouëdec, 2007) :

1. La posture d'autorité, liée à un statut de formateur (de thérapeuthe, d'animateur, d'éducateur etc.), au cours de laquelle on est amené à faire des exposés, analyser, contrôler, évaluer, donner des conseils etc. ;
2. La posture contractuelle, lorsque l'activité (formation ou autre) donne lieu à des transactions ou à des propositions alternatives ;
3. La posture d'animation, au sein d'un groupe en vue de produire quelque chose ;
4. La posture d'accompagnement, non fonctionnelle comme les trois précédentes ; elle requiert trois actions : accueillir et écouter, aider à discerner, et cheminer aux côtés de.

Les formateurs tels que définis ci-dessus, et qui proposent un dispositif d'apprentissage au bonheur pour un public adulte, à l'aide d'au moins une ressource citée plus haut, constituent donc notre population (Deslauriers, 2006). Il n'existe pas de description de cette population dans la littérature. Notre population est homogénéisée par un double aspect : le métier des personnes (formateur pour adultes), et par les ressources éducatives qu'elle propose, associées au bonheur.

Nous avons indiqué, dans la problématique, que nous nous intéressions au bonheur dans notre société occidentale. Nous ciblons donc les dispositifs (formations, cours, conférences, ateliers etc.) occidentaux susceptibles d'atteindre un public français ou francophone, et en priorité selon la culture occidentale. En effet, tenant compte du contexte sociétal, et tout particulièrement lié à la souffrance en milieux professionnels, nous ciblons prioritairement des propositions adaptées à notre culture occidentale, et susceptibles d'être utilisés en, ou pour, des milieux professionnels. Nous visons en effet des retombées possibles en milieu professionnel (éducation, formation, organisations professionnelles). Cela nous permet de ce fait d'éliminer les dispositifs non laïcs, à risques sectaires, ou encore n'étant pas en mesure d'exposer clairement une origine philosophique, psychologique ou scientifique. Compte tenu de la mondialisation des échanges via Internet, nos formateurs sont majoritairement Européens (France et Belgique), Québécois, ou émanant des États-Unis ou de l'Angleterre mais traduits en français, ou possédant un relais français (cas de manuels traduits ou de cours en ligne par exemple). D'un point de vue pratique, nous nous intéressons plus particulièrement aux retombées en France, donc nous nous intéressons en priorité aux dispositifs accessibles en français.

Le moyen choisi pour les repérer est leur présence sur Internet. Nous avons pu les détecter de deux manières : soit par le contenu d'un site internet qui présente leurs actions sur le bonheur, soit par leurs livres sur le bonheur.

3. ÉCHANTILLON

3.1 Considérations générales

Pirès (2007) voit l'échantillon comme désignant « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » (p. 122). En recherche qualitative, l'échantillon est choisi en fonction de critères qui n'ont rien de probabiliste, il ne s'agit pas d'échantillon représentatif au sens statistique. On choisit en général des individus les plus variés possibles (Michelat, 1975, dans Pirès, 2007). Cependant, l'échantillonnage, qui est donc qualifié d'échantillonnage de convenance, sera constitué avec une homogénéisation des dispositifs proposés (sur la forme, et non dans le fond), puisqu'il s'agit de décrire, caractériser et comparer (Miles et Huberman, 2003). Nous pourrons ainsi lors de la discussion des résultats, dégager une compréhension riche pour un groupe donné d'individus (Pirès, 2007). L'homogénéité est donnée par le fait que nous n'interrogerons que des formateurs et

formatrices ayant concrétisé une intention d'éduquer au bonheur, et nous allons étudier plusieurs cas. Dans la situation de cas multiples, deux enjeux sont poursuivis : celui de la diversification et celui de la saturation. Pour le premier critère : « il s'agit de prendre les informateurs les plus divers possibles dans le groupe afin de maximaliser l'étude extensive du groupe choisi » (*Ibid.*, p. 71). C'est une diversité interne. En effet, nous cherchons à décrire le phénomène, puis le confronter à notre modèle, « mais seulement à l'intérieur d'un groupe restreint et homogène d'individus » (*Ibid.*, p. 65), notre groupe étant les personnes éduquant au bonheur, comme précisé dans le cadre conceptuel. La différenciation des dispositifs d'apprentissage ne constitue pas une diversité externe. En effet, les formateurs et formatrices proposant au moins deux parmi les trois ressources présentées (livre, conférence-atelier, formation ou cours) ne sont pas rares. En récapitulatif, l'échantillon sera donc choisi parmi la population de formateurs ou formatrices qui proposent un dispositif d'éducation au bonheur sous forme de formation, de cours, de conférences pédagogiques, d'ateliers, d'accompagnements, qui disposent si possible d'un manuel sur le bonheur ou comportant une partie sur le bonheur et son apprentissage, ou a *minima* disposant d'un contenu ou référentiel de formation. Une attention particulière sera accordée au cadre professionnel, ou à la visée professionnelle, de leurs formations.

La procédure de sélection est décrite ci-après.

3.2 Sélection d'un premier échantillon dit « large »

Afin de répondre à nos deux premiers objectifs de recherche (analyse des définitions du bonheur et comparaison de ces définitions au modèle), nous avons procédé en recherchant les informations sur les formations ou les livres, dans les sites internet les plus courants, (*Google*, *Altavista*, *Bing*, *Google Books*, *Amazon*), avec les mots clés suivants :

1. Combinaison de mots clés autour du bonheur (au sens sémantique) d'une part* et éducation** d'autre part ;

*Bonheur, heureux

** apprendre, apprentissage, éduquer, éducation, enseigner, enseignement, cours, formations, méthode, école, université, institut

2. Vérifications complémentaires avec bonheur comme seul mot clé : ici, des milliers de résultats, mais la lecture rapide des premières pages de recherche nous a indiqué que les résultats du point1 étaient bien inclus ici. Vérifications complémentaires avec bien-être, mais les résultats pour les livres ou les formations renvoyaient aux mêmes résultats

qu'avec bonheur, ou alors sur des aspects matériels du bien-être qui n'intéressent pas notre sujet ;

3. Vérifications complémentaires en associant bonheur et travail, en sélectionnant ensuite les dispositifs présentant un aspect éducatif, ce qui nous a permis de trouver quelques dispositifs supplémentaires.

Le repérage de ces informations a débuté en janvier 2012 et s'est clôturé le 1er décembre 2013. Nous n'avons pas cherché les dispositifs anglais, cependant les résultats présentent tout de même quelques dispositifs en anglais dont les livres, ou des références, ont été traduits en français.

Nous avons alors trouvé plus de trois cent résultats acceptables, que nous avons ensuite affiné par des critères nous permettant d'éliminer les personnes qui n'entraient pas dans notre population. Ainsi, nous avons éliminé :

1. Les livres émanant de scientifiques ayant donné lieu à des publications : (ex : Lucie Mandeville, *Le bonheur extraordinaire des personnes ordinaires* ; Christophe André, *La psychologie du bonheur* ; Csikszentmihaly, *Vivre, la psychologie du bonheur* ; Seligman, *La fabrique du bonheur* ; Ilious Kiotsou: *Psychologie positive : le bonheur dans tous ses états* ; ainsi que tous les livres présentant scientifiquement et théoriquement la psychologie positive), sauf si le scientifique se positionne aussi spécifiquement comme formateur proposant l'apprentissage du bonheur[31].
2. Les livres à connotation religieuse ou sectaire ;
3. Les essais concernant les philosophes antiques ;
4. Les essais historiques, prospectifs, politiques et idéologiques ;
5. Les livres ou sites, qui après lecture du résumé ou de la page d'accueil du site, ne traitaient pas de notre objet de recherche (exemple : axé sur la thérapie ou la sexualité, ou ayant utilisé l'entrée bonheur comme stratégie marketing pour vendre un bien de consommation) ;
6. Les livres ou sites qui ne concernent pas notre société occidentale ;
7. Les livres pour enfants ;
8. Les doublons.

[31] En 2015, leur nombre s'accroît, mais nous avons arrêté notre sélection en 2013 avec des personnes ayant de l'expérience pratique sur le sujet.

À cette phase, il nous restait plus d'une soixantaine de dispositifs. Afin d'avancer encore vers l'homogénéisation de notre échantillon, nous avons alors réalisé une première exploration pour découvrir leurs définitions du bonheur.

Étudiant les résumés des livres, les descriptifs de sites, les interviews, les extraits de cours ou conférence sur Internet, et par contacts téléphoniques complémentaires, nous avons ainsi pu recueillir 33 définitions du bonheur (répondant à la question : qu'est-ce que le bonheur selon vous, ou par un paragraphe écrit décrivant ou définissant le bonheur). Le tableau 5 ci-dessous présente les caractéristiques de ces 33 personnes. La plupart sont aussi auteurs d'un site Internet détaillant un contenu (biographie, actions). Cela constitue un échantillon intermédiaire dit « échantillon large » dans lequel les définitions du bonheur seront analysées. Il nous permet néanmoins de mieux cerner la population concernée.

Le tableau 5 est présenté de façon à garantir l'anonymat, y compris par la généralisation du masculin qui ne correspond pas au genre exact des personnes. Nous conserverons le masculin par la suite pour cette même raison, et non par discrimination du genre. La croix (X) dans le tableau indique la présence du média concerné.

Tableau 5
Formateurs proposant des dispositifs d'éducation au bonheur

Code et Statut	Livre	Formation, Cours	Conférence atelier	Site internet	Public visé[a]	Bases théoriques d'appui
1- Consultant		X		X	P	Ethologie et anthropologie
2- Formateur	X	X	X	X	GP	Neurosciences, géo-biologie et loi d'attraction
3-Psychologue, formateur	X	X	X	X	GP	Psychothérapie, ennéagramme[b]
4- Consultant	X		X	X	GP	Bon sens et expérience personnelle
5- Enseignant et directeur d'école		X		X	P	Education (savoir-être : psychologie évolutive, et écocitoyenneté)
6- Formateur		X	X	X	P	Communication non violente (Rosenberg[c])
7- Manageur	X		X		G	Neuropsychologie
8- Médecin, et consultant	X		X	X	G	Loi d'attraction[d]
9- Psychologue et formateur	X	X		X	G	Psychologie clinique et psychothérapie
10- Enseignant	X		X	X	P	Psychologie positive
11- Cadre de l'enseignement	X	X	X	X	P	Sciences éducation et psychologie analytique
12- Manageur et consultant		X		?	P	Psychologie positive
13- Enseignant et formateur	X	X			P	Neurosciences, psychologie positive, spiritualité
14- Enseignant et formateur	X	X		X	P	Psychologie et pédagogie positive
15- Conférencier et formateur	X	X		X	GP	Psychologie positive, intelligence intuitive
16- Formateur, écrivain	X	X	X	X	GP	Communication, intelligence relationnelle
17-Consultant		X	X	X	P	Psychologie positive, sophrologie
18- Formateur		X		X	P	Énneagramme
19- Formateur		X	X		P	Équithérapie[e] et coaching
20- Coach et formateur	X	X	X	oui	GP	Bon sens et expérience personnelle
21- Formateur		X		X	P	Neurosciences
22- Psychologue	X		X		G	Psychologie
23- Psychologue et écrivain	X	X			GP	Psychologie positive
24- Enseignant universitaire		X		X	P	Psychologie positive
25-Formateur	X		X	X	G	Philosophie et psychothérapie humaniste
26- Formateur et conférencier	X	X	X		P	Management humaniste et coaching
27-Formateur et coach	X	X		X	P	Management et spiritualité
28- Enseignant universitaire	X	X			GP	Psychologie positive
29- Médecin et formateur	X		X		G	Psychologie positive, médecine
30-Formateur, conférencier	X		X	X	GP	Communication non violente
31- Enseignant universitaire	X				GP	Philosophie
32-Formateur	X	X		X	P	Philosophie et management
33- Formateur		X		X	P	Psychologie positive

Notes à propos du tableau :

[a] Légende : G : Grand public ; P : public professionnel (entreprise ou enseignement) ; GP : les 2 .

[b] L'ennéagramme est une méthode de cartographie de la personnalité humaine

[c] Marshall Rosenberg est un psychologue américain fondateur de la communication non violente (CNV), les personnes qui utilisent la CNV citent en général son nom.

[d] La loi d'attraction est un processus mis en évidence en 2006 avec le livre de Byrne : *The Secret*, selon lequel nos pensées créent nos réalités. Le livre et le film ont eu un succès fou en Amérique du Nord. Cette « loi » est souvent présentée comme une clé du bonheur et de la réussite.

[e] L'équithérapie se propose de soigner la santé émotionnelle des personnes par le biais du contact avec des chevaux, sensibles aux émotions humaines.

La majorité des formateurs du tableau emploie le terme de bonheur, cependant certains communiquent également en termes de bien-être ou de mieux-être dans leurs conférences ou leurs formations. Par contre, dans les titres de livres figure systématiquement le mot bonheur, puisque c'est l'objet de notre recherche et ils ont été sélectionnés comme tels. Sans revenir sur la distinction faite entre bien-être et bonheur dans la problématique, notons que les recherches sur *Google books* ne donnent aucun résultat pour « apprendre le bien-être », tandis que sur *Amazon* ressortent les mêmes livres que notre recherche « apprendre le bonheur », ou « apprendre à être heureux », soit des livres sur le bonheur. Ceci nous conforte dans notre choix : au terrain, la porte de l'apprentissage du bonheur est ouverte, ce que sous-tend notre modèle de bonheur dynamique, tandis que le bien-être semble davantage représenter un état.

Nous pouvons distinguer, à partir du tableau, quatre grands types de statuts :

1. Enseignant au niveau supérieur, ou enseignant-formateur ;
2. Formateur type coach et consultant, plus tourné vers l'entreprise ;
3. Formateur type psychologue, plus tourné vers la personne ;
4. Professionnel d'une fonction, qui enseigne (manageurs, médecins).

Une grande partie des personnes s'adresse à un public professionnel (P =17), ou aussi à un public professionnel (GP =10), c'est-à-dire qu'ils interviennent soit dans des dispositifs universitaires, soit dans l'entreprise, soit s'adressent à des personnes qui souhaitent améliorer leur bonheur aussi en lien avec une activité professionnelle.

Nous pouvons également relever la diversité des types d'assises théoriques parfois combinées :

1. Approche phénoménologique (bon sens ; loi d'attraction) ;
2. Philosophie, spiritualité (il ne s'agit pas d'approches religieuses déjà éliminées) ;
3. Éducation et humanisme ;

4. Psychologie :
    a. psychologie positive,
    b. psychologie clinique,
    c. psychanalyse,
    d. méthodes particulières (énneagramme, communication non violente) ;
5. Anthropologie ;
6. Neurosciences.

Enfin, la distinction du genre n'est pas mentionnée dans le tableau : 9 femmes et 24 hommes.

3.3 Sélection d'un échantillon restreint

Afin de répondre à notre troisième objectif de recherche (identifier les contenus d'apprentissage et les principes pédagogiques fondamentaux mis en jeu pour éduquer au bonheur), nous avons également sélectionné un échantillon restreint pour une analyse plus approfondie. Nous disposons de deux moyens à notre disposition pour sélectionner l'échantillon : les définitions du bonheur, ou le choix de quelques variables d'échantillonnage (Pirès, 2007) pertinentes. Nous cherchions également à privilégier la diversité, aussi bien sur les statuts des formateurs que sur les fondements. Par exemple, la variable « assise théorique », psychologie positive *vs* autres fondements parait pertinente : dix s'appuient sur la psychologie positive, 23 non.

Nous nous sommes posée la question : y a-t-il une influence d'un dispositif plutôt créé par une femme ou par un homme ? Notre étude précédente (Feuvrier, 2014*a*) et le tableau 5 montrent que lorsqu'il s'agit de s'afficher publiquement sur des sujets novateurs (livres, conférences, internet), les hommes sont majoritaires. Il nous paraissait difficile de faire du genre une variable discriminatoire, d'autant que le genre n'est pas une variable significative pour expliquer le niveau de bonheur des personnes (Myers, 2011).

Pour le critère de l'âge, nous avons déjà pris en compte une certaine expérience professionnelle pour notre échantillon large, nous avons choisi d'analyser et d'interroger des personnes qui possèdent du recul sur leurs pratiques, c'est-à-dire qui ont accompagné des groupes et ont eu un retour sur les groupes, et ce pour au moins trois ans. Les formateurs ayant le plus souvent créé leurs formations ou dispositifs, ils ont de ce fait en général entre 35 et 65 ans. Étudier l'âge de leur public aurait pu comporter des aspects intéressants, au vu de certains éléments mis en avant dans la problématique, ou vis-à-vis du modèle de l'adulte.

Mais comme certains interviennent pour des classes d'âges précises (cursus universitaire), d'autres en entreprise avec tous les âges représentés, et d'autres encore pour tout public, le critère n'était pas opérationnel.

L'âge peut concerner également le dispositif. Ces processus ont-ils vu le jour depuis les premières réglementations sur le bien-être (en 2003), ou celles plus récentes du rapport Lachmann (Lachmann *et al.*, 2010) qui coïncide également avec les dates de publication ou de traduction massives de manuels de psychologie positive ? Ou bien des pionniers ou pionnières ont-ils cette approche depuis plus longtemps ? La variable d'échantillonnage de l'âge du dispositif semble être intéressante, mais nous pouvons postuler que compte tenu du caractère récent d'affichage de la psychologie positive (2000), elles se croiseront avec ce critère.

Le choix de variables discriminantes ne découlant pas de fait, aussi, intégrant également les aspects pratiques de faisabilité, nous nous sommes basée sur l'étude de 4 à 6 cas, avec des critères de pondération visant à garantir une richesse qualitative et quantitative des données :

1. Par l'accessibilité et la qualité de l'information (*à priori*) :
    a. 3 points pour un livre présentant la double notion bonheur et éducation dans le titre ;
    b. 2 points pour la seule mention du bonheur (l'aspect éducation étant visible dans le résumé) ;
    c. 1 point pour un livre plus global sur le bonheur, ou pas de livre, mais des ressources pédagogiques ;

2. Par la qualité de la définition du bonheur :
    a. 3 points pour une définition claire et étayée du bonheur, qui s'appuie à la fois sur une réflexion ou une théorie, des appuis précis ou une expérience personnelle ;
    b. 2 points pour une définition moins étayée, ou axée sur les conditions d'accès au bonheur plus que sur sa nature ou sa conceptualisation ;
    c. 1 point quand la définition est succincte ou superficielle ou trop peu étayée ;

3. Par la qualité du dispositif éducatif :
    a. 2 points lorsqu'il y a un véritable enseignement ou une formation dispensés sur le bonheur, ou que la personne est enseignante ou formateur en métier principal ;
    b. 1 point quand le dispositif est surtout constitué de conférences, plus ou moins suivies d'ateliers, ou alors que l'enseignement est plus accessoire.

La qualité de la définition du bonheur est évaluée à l'aide des critères suivants : a) réflexion : la définition est conséquente (il ne s'agit pas d'une simple expression de quelques

mots, l'auteur a émis une réflexion sur le sujet), b) elle est fondée (elle s'appuie sur des références qui peuvent être philosophiques, scientifiques ou psychologiques), et c), elle est située (elle s'appuie aussi sur du vécu, des pratiques, un contexte : elle n'est pas une simple théorie abstraite).

Le tableau 6 donne le résultat de cette pondération, les scores de 8 et 7 sont surlignés, et sont donc en nombre suffisant pour y sélectionner notre échantillon final : neuf cas en tout.

Tableau 6
Résultat de la pondération pour l'échantillon final

code	Manuel et information	Définition	Dispositif	Total
01	0	1	1	2
02	2	2	2	6
03	3	3	2	8
04	1	1	1	3
05	0	2	2	4
06	0	2	2	4
07	2	3	1	6
08	2	2	1	5
09	3	2	1	6
10	2	2	2	6
11	3	3	2	8
12	0	2	2	4
13	3	3	2	8
14	2	2	2	6
15	3	3	2	8
16	1	3	2	6
17	0	1	1	2
18	0	1	2	2
19	0	1	2	2
20	3	2	2	7
21	0	1	2	3
22	3	1	1	4
23	3	3	2	8
24	1	2	2	5
25	1	3	1	5
26	1	2	2	5
27	1	3	2	6
28	3	3	2	8
29	2	3	1	6
30	3	3	2	8
31	2	3	1	6
32	3	3	1	7
33	2	3	1	6

Nos neuf cas correspondent à trois femmes et six hommes, et quatre affichent la psychologie positive. Les cinq autres affichent des domaines divers, respectivement a) psychothérapie et ennéagramme, b) sciences de l'éducation et psychologie analytique, c) approche personnelle et bon sens, d) philosophie et management, e) communication non violente. La représentativité est donc préservée. Les statuts sont également diversifiés : trois

profils enseignants (dont un en supérieur, un en collège et formateur d'enseignants et parents, et un cadre de l'enseignement), deux psychologues, quatre formateurs (dont un formateur coach, un formateur en entreprise et deux formateurs conférenciers).

Nous avons choisi d'interroger en priorité :

1. Deux des trois enseignants (deux s'appuient sur la psychologie positive, le troisième non ; sur les deux premiers, l'un d'eux est très peu accessible, nous avons choisi l'autre) ;
2. Deux psychologues, car l'un d'eux s'appuie sur la psychologie positive — et son livre d'apprentissage du bonheur semble être très représentatif de beaucoup d'autres — l'autre non ;
3. Deux des quatre formateurs (les deux avec lesquels nous avons déjà eu un contact *de visu* pour la définition du bonheur).

Nous avons reçu cinq réponses positives sur les six demandes, ils ont donc constitué nos cinq cas.

4. COLLECTE DES DONNÉES

4.1 Méthodes et instruments de collecte

4.1.1 L'observation documentaire

Une partie des données est déjà disponible, dans les écrits. L'instrument de collecte est dans ce cas l'observation documentaire (Macé et Pétry, 2010). Les manuels d'apprentissage du bonheur d'une part, les livrets de formation à destination des apprenants, et les cours et conférences publiques peuvent être considérés comme source privilégiée d'information de première main. Les sources d'information secondaire sont constituées des contenus de formations décrits dans les sites Internet, les prospectus, ou les articles concernant le livre ou le dispositif. Sur l'échantillon final de cinq, tous possèdent un manuel et au moins une autre source d'information (cours ou conférence accessible en ligne ou par vidéo).

4.1.2 L'entrevue semi-dirigée

Une entrevue semi-dirigée individuelle (Deslauriers, 2006), d'une heure en moyenne (40 mn à 1 h 30 selon les disponibilités des personnes), a été effectuée de *visu*, ou par *Skype* ou par téléphone, avec enregistrement/prise de note et retranscription. Les scientifiques l'utilisent « lorsque l'interviewer prévoit quelques questions à poser en guise de points de repères » (De

Ketele et Rogiers, 1996, p. 19). Seules les questions principales sont notées (Deslauriers, 2006). L'échange est verbal, l'intervieweur ou intervieweuse se laissant guider par le flux de l'entrevue, en abordant les thèmes généraux qu'il souhaite, relançant avec son guide si nécessaire. Le déroulé des entrevues semi-dirigées et la forme des questions posées ne sont donc pas strictement identiques d'une personne à l'autre.

Nous avons pu aborder les entrevues de manière la plus inductive possible, en instaurant un climat favorable, en écoute active, et en laissant la personne s'exprimer le plus librement sur ses expériences et pratiques relatives à l'éducation au bonheur, relançant le questionnement au gré de la conversation et du besoin de réponses non données directement dans le discours. Nous n'avons de ce fait abordé aucun concept, ni théorie, ni modèle, restant ouverte et centrée sur le contenu du discours de notre interlocuteur.

Quatre dimensions ou items principaux ont constitué les axes de réflexion de nos entretiens, et ont permis l'élaboration d'un guide (voir annexe A) :

1. Ce qui sous-tend l'intention d'éduquer au bonheur, la définition ou la conception du bonheur utilisée, les fondements, les finalités ;
2. Les raisons qui ont amené la personne à animer cette formation, cette conférence, ou l'écriture de ce livre, son but, les raisons évoquées, ses motivations ;
3. Les méthodes pédagogiques employées, les éléments fondamentaux proposés pour l'apprentissage en question. S'agit-il de compétences, de transfert de savoirs, d'apprentissage expérientiel ?
4. Les apprentissages proposés, ce qu'ils visent (compétences, comportement, transformation, bonheur/bien-être, autonomie ou autre ?), de quoi sont-ils composés, mais aussi que vient chercher, ou apprendre, le public apprenant, et dans quelle mesure cette formation intègre une dimension professionnelle au-delà d'une dimension personnelle.

4.2 Évaluation des techniques de collecte, triangulation des données, validité et fidélité

Selon Macé et Petry (2010), l'avantage de l'observation documentaire repose sur

a) une faible réactivité de la mesure : les sources n'ont pas anticipé qu'un chercheur viendra les étudier,
b) un accès facile et un coût faible (outre l'achat des livres),
c) l'absence de problème d'éthique.

Par contre, on doit s'en tenir aux sources existantes. L'avantage de l'entrevue est que sa validité est élevée et qu'elle permet un contact réel avec le sujet ainsi que la formulation de questions plus précises. Elle peut constituer un moyen d'accéder aux non-dits et à la sincérité des propos. Pour réduire les écarts tout en augmentant la fidélité des informations, la triangulation des données (Paillé, 2006) a été faite en croisant les données issues de l'entrevue et des livres avec une troisième source constituée par l'accès à des cours ou à des conférences auxquels nous avons assisté, ou que nous avons visionnés sur vidéos.

Le tableau 7 ci-dessous indique, pour les cinq cas, les trois sources et la quantité de matériel récolté (en nombre de pages retranscrites intervalle simple = p) ; témoignant de l'occurrence d'une triangulation et d'une quantité de données suffisantes et homogènes.

Tableau 7 : Récapitulatif des données retranscrites

	Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4	Cas 5
1/ Ouvrage	5 p	8 p	7 p	7 p	6 p
2/ Entretien	5 p	3 p	5 p	5 p	4 p
3/ Autres données	Cours 10 p	Cours et conf, 5 p	Atelier, 2 p conf, 6 p	Mini-conf, 3 p	Conférence, 6 p
Total	20 p	16 p	20 p	15 p	16 p
Données supplémentaires consultées, non retranscrites	Vidéos publiques et site internet	Vidéos publiques, avec public, et site internet	Autres livres et site internet	Vidéos publiques, sites internet, et autres livres	Autres livres et site internet

4.3 Calendrier et comité éthique

Une partie des données étant déjà disponible, la récupération des données a commencé dès le dépôt du projet de recherche en mai. Les entrevues semi-dirigées ont débuté sitôt après l'approbation du projet par le comité d'éthique et ont eu lieu entre juin et aout 2014. Le processus d'analyse s'est effectué au fur et à mesure. Conformément au projet déposé au comité d'éthique (voir annexe C), les personnes ont été informées de l'exploitation de données issues des entrevues, et ont reçu la lettre de demande éthique et le formulaire de consentement par courriel, qu'elles ont accepté par retour de courriel. Lorsque les entrevues ont été enregistrées, les retranscriptions ont été immédiates et les enregistrements seront conservés dans le bureau privé de la chercheuse pendant cinq ans. Dans tous les cas, une grande attention a été accordée à la confidentialité des données, en attribuant des numéros

(codes) aux différents cas étudiés, et en ne divulguant dans la thèse, de façon ostensible, ni titres de livres, ni adresses de sites Internet en lien direct avec les données.

5. MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES

Notre but consistant à caractériser les dispositifs d'éducation au bonheur (formations, cours, livrets, ateliers etc.) et leurs fondements, nous proposons à cette fin d'établir des figures et tableaux thématiques des éducations au bonheur existantes à partir des différents types de données recueillies, puis de les comparer à notre modèle. Nous avons récolté des données qualitatives, que nous avons souhaité analyser de manière qualitative. En effet, il s'agit d'une démarche discursive et signifiante de reformulation et de théorisation d'un phénomène (Paillé, 2006). Nous avons colligé une quantité de faits et d'informations dont les liens ne sont pas évidents : il faut les transformer en données (Macé et Pétry, 2010).

Pour ce faire, nous avons utilisé l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2012), à l'intérieur de quatre grandes rubriques, ou questionnements[32]. La première concerne la nature du bonheur et ses fondements ; la seconde la finalité ou les résultats de l'apprentissage visé, en lien avec le public et la demande ; la troisième les motivations ou intentions des formateurs ; et la dernière les méthodes d'apprentissage et la pédagogie proposée. Ces quatre axes ont également guidé la réduction des données issues des trois sources.

Nous avons ensuite séparé les données en deux grands types :

1. Les portions de contenu pour lesquelles l'analyse thématique allait s'effectuer, c'est-à-dire les données directement relatives au parcours du formateur et à l'apprentissage du bonheur, en termes de contenus, d'apports, de méthodes et de modalités d'apprentissages ;
2. Les données contextuelles, qui n'ont pas fait l'objet d'analyse thématique, mais ont servi d'aide à la contextualisation, comme
    a) les réponses à des questions introductives ou de transition,
    b) les éléments du contexte sociétal,
    c) les fondements.

[32] Ces quatre grandes rubriques ont été constituées au vu des données recueillies, elles ne se superposent donc pas tout à fait aux quatre grands axes qui ont soutenu l'entrevue semi-dirigée (section 4.1.2 de ce chapitre)

Cette deuxième catégorie d'éléments a été ensuite simplement reprise, soit telle quelle, dans la présentation des cas (Paillé et Mucchielli, 2012), soit intégrée dans la partie discussion pour nous aider à interpréter certaines données.

Pour l'analyse thématique, nous avons effectué plusieurs lectures des textes, pour comprendre ce qui était traité et en faire dans un premier temps une synthèse. La thématisation a constitué ensuite la phase centrale de l'opération, elle consiste à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement, et subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse de *verbatim* d'entretiens, de documents ou de notes d'observation » (Paillé et Mucchielli*,* 2012, p. 162). La logique en a été la découverte et la construction de sens. Ainsi, pour les méthodes qualitatives de ce type, au-delà de la précision des mots, ce sont les phénomènes vécus ou observés qui importent. Il s'agit en effet de les reformuler/interpréter/théoriser.

Nous avons repéré, grâce aux lectures successives, les thèmes pertinents en lien avec notre recherche, en nous focalisant sur nos questions de recherche. Un thème représente « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus proposé tout en fournissant des indications sur la teneur du propos » (Paillé et Mucchielli*,* 2012, p. 170). Nous avons utilisé le traitement papier, et la thématisation continue, en inscrivant le thème en marge dans les retranscriptions. Selon Paillé,

> l'acte de thématisation nécessite deux efforts de la part du chercheur : d'abord un effort de compréhension, ensuite un effort de synthèse. Ces deux efforts sont des actes humains mettant à profit la sensibilité générale et théorique du chercheur. Le premier suppose une familiarité avec des situations comparables à celles vécues par les participants à la recherche; le deuxième exige une capacité d'extraire un «essentiel générique» permettant de caractériser un extrait et répondant aux objectifs de la recherche (Paillé, 2006, p.l87).

La thématisation est donc un acte subjectif de la part du chercheur ou de la chercheuse, cependant la précision à la fois du cadre méthodologique et du cadre conceptuel rendent lisible et transparente cette subjectivité.

Les définitions du bonheur sont issues de l'échantillon large des 33 formateurs, de manière à obtenir des résultats plus représentatifs. Nous avons recherché, de manière inductive, des thèmes dans les *verbatim*, tout en tenant compte de l'objectif, à savoir à quel bonheur se réfère-t-on quand on affiche telle ou telle méthode d'apprentissage ou d'amélioration du bonheur. Nous avons donc cherché à prendre appui sur le texte, nous en

imprégner, en nous mettant dans l'état d'esprit suivant : qu'a voulu dire l'interviewé, que nous apprend cette portion de texte. Cela nous a permis de nous placer dans la posture de curiosité requise pour ce type d'analyse.

Nous avons pu vérifier (aussi bien par l'attitude des gens pendant l'entrevue, que par des écrits complémentaires produits ou d'autres interviews publiques visionnées) que la majorité des personnes avaient déjà réfléchi à la question du bonheur, de façon plus approfondie chez certaines que chez d'autres, sauf trois (sur 33), qui employaient plutôt bonheur comme une évidence, le simple fait d'être heureux comme un aboutissement. Elles se sont avérées capables de donner tout de même une réponse, qui, de ce fait, était spontanée et moins riche en contenu. Par contre, pour les autres, la question avait déjà été conscientisée, et pour 27/33, déjà élaborée, si on s'en réfère à la fois à la fluidité de leurs propos (oraux ou écrits), leur habitude à s'exprimer en conférence ou formation (voir tableau 6, note >1 pour la définition).

Dans une deuxième lecture, nous avons inscrit en marge des résumés d'idées de chaque texte. Après une semaine de prise de recul, nous avons entamé une troisième lecture et défini des thèmes, annotés en marge. Pour les thèmes, nous avons pris une expression qui nous semblait caractériser l'idée énoncée. Ensuite, nous avons, sur une feuille à part, dressé la liste de thèmes, à la suite d'un discours à l'autre. Nous avons, selon les préconisations de Paillé et Muchielli (2012), élaboré un journal de thématisation qui nous a permis de suivre la manière dont nous avons précédé, et donc opéré à une objectivation. Paillé et Muchielli précisent bien que la rencontre des attentes et des textes ne se déroule pas de façon linéaire, « mais prend la forme d'un dialogue herméneutique » (p. 107). À partir des cinq premiers discours, nous avons commencé à percevoir que les personnes évoquaient aussi bien ce qui conduit au bonheur, et comment parvenir au bonheur, qu'une définition portant sur la nature du bonheur. En examinant la liste de thèmes relevés, nous avons cherché alors à percevoir les convergences, recoupements, et divergences. Adoptant la thématisation continue, (démarche ininterrompue d'attribution de thèmes), l'arbre thématique se construit en même temps, car certains thèmes peuvent être regroupés. Nous avons donc procédé à des réunions de thèmes, et poursuivi ensuite notre démarche de thématisation avec les autres textes, soit inscrivant les thèmes dans un groupe existant, soit créant un nouveau groupe. Nous avons procédé à des allers-retours entre les thèmes et les rubriques pour vérifier si les thèmes suivants s'inscrivaient dans ces dernières, et, une fois le travail fini, nous avons relu tous les textes

pour y repérer le cas échéant des thèmes oubliés. Compte tenu de la faible longueur des contenus à analyser, et de la précision de la question, les thèmes proposés sont de faible inférence, c'est-à-dire que le rapport est étroit entre les éléments du témoignage et le thème.

Nous avons alors regroupé nos « paquets de thèmes » en rubriques, en leur apposant des étiquettes qui permettent un classement, sans interpréter le contenu. Mais, de ce fait, certains thèmes pouvaient être classés à deux endroits. Nous avons alors revu ces thèmes, qui, à notre sens, ne devaient pas avoir bien été définis. Parmi les deux manières de procéder décrites par Paillé et Mucchielli (2012), nous avons utilisé celle qui consiste à distribuer dans le texte original les thèmes proposés, et ce sont « les thèmes eux-mêmes qui rendent compte du passage d'une unité de sens à une autre » (p. 241). D'autres regroupements sont alors apparus, et, *in fine*, nous avons abouti à un arbre thématique qui nous convenait, c'est-à-dire qui présentait une cohérence d'ensemble.

Pour l'analyse approfondie des cinq cas étudiés (échantillon restreint), le repérage des thèmes s'est fait, avec le premier cas, au travers des différents documents récoltés (entrevues, puis manuels, puis troisième source), puis nous avons réitéré l'opération avec les cas suivants. La démarche a été sensiblement la même que pour les définitions du bonheur, dans chacun des quatre grands axes, mais l'opération a été plus longue et plus complexe. Après le relevé de thèmes en marge des transcriptions, puis le relevé thématique de l'ensemble des thèmes de chaque cas, nous avons élaboré un relevé thématique amélioré comportant des reformulations de thèmes, et une organisation des thèmes en paquets qui préfigurent axes et rubriques, avec des couleurs pour nous aider. Enfin, une dernière opération a consisté à homogénéiser les thèmes entre eux, lorsque les arbres thématiques ont été finalisés (par exemple, utiliser partout des substantifs dans les thèmes d'une même rubrique, ou tous les débuter par un verbe, quand cela a été possible). Un journal thématique (réflexions sur les essais de regroupement de thèmes) a accompagné ces documents évolutifs : il a fallu plusieurs essais de regroupements pour trouver les rubriques et sous-rubriques les mieux adaptées à refléter les thèmes. La première tâche du chercheur « est ainsi de livrer le plus d'informations pertinentes possible sur les phénomènes analysés » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 265). Ces opérations nous ont permis de vérifier que les données étaient pertinentes au regard des trois sources de données.

Précisons que nous avons utilisé les entretiens comme porte d'entrée au livre, et non l'inverse (nous avions seulement parcouru les livres en diagonale). En effet, les livres faisant entre 70 et 275 pages, l'entretien a été pour nous une entrée en matière, une manière

d'appréhender la personnalité des formateurs, et une façon de capter plus facilement leur pensée : en une heure, on est obligé d'aller à l'essentiel. Une autre démarche aurait pu consister à utiliser l'entretien pour approfondir certains éléments du livre. En effet, les formateurs, habitués à donner des interviews, ont pu parfois nous donner des réponses qu'ils connaissent par cœur. Mais il aurait alors fallu prévoir des entretiens beaucoup plus longs, ce que les formateurs n'auraient pu nous accorder. La plupart étaient très pris, se déplaçant à l'international. La durée de l'entretien téléphonique ou par *Skype* était fixée à l'avance, et en général les informateurs eux-mêmes en annonçaient la fin. Pour l'un d'entre eux, l'entretien a été plus bref, mais c'est aussi celui pour lequel nous possédons de nombreuses vidéos de cours publics, où nous avons eu loisir de le voir et de l'écouter en pleine action, et prendre note de ses propos. Ouvrages, cours et conférences ont donc été également à l'origine de données essentielles.

Nous allons à présent proposer les résultats de nos investigations, découpés en deux chapitres, le quatrième chapitre correspondant aux résultats des enquêtes menées auprès de l'échantillon large des 33 personnes, le cinquième chapitre aux résultats concernant l'échantillon restreint de cinq cas.

QUATRIĒME CHAPITRE : PREMIERS RÉSULTATS DE RECHERCHE : LE BONHEUR

Ce chapitre correspond à nos deux premiers objectifs de recherche, à l'aide de l'échantillon large de 33 cas. Après avoir présenté les résultats du travail d'analyse thématique sur les définitions du bonheur, par relevé et classification de thèmes, nous dégageons les principales conclusions puis nous comparons avec notre modèle.

1. RĒSULTAT DE LA THĒMATISATION :

1.1 La structure thématique obtenue

Les quatre rubriques, pertinentes pour classer les thèmes représentant la définition du bonheur, sont les suivantes :

1. Origine (rattachement) du bonheur ;
2. Manifestation du bonheur ;
3. Rôle du bonheur ;
4. Processus sous-jacent.

Nous obtenons ainsi un premier niveau d'information. En effet, ces quatre rubriques décrivent a) un bonheur défini, par les formateurs du corpus, par son origine ou rattachement à quelque chose, précisé dans la sous-rubrique sous-jacente ; b) la manière dont il se manifeste pour un individu, de manière visible pour lui-même ou pour les autres ; c) le rôle qui lui est accordé (ou l'absence de rôle), d) un processus afférent au bonheur, processus étant pris au sens courant, les formateurs décrivant une suite d'opérations ou de phénomènes aboutissant à un résultat, allant jusqu'à employer le terme de processus ou un synonyme. Dans cette rubrique apparaissent ainsi des descriptions de processus qui conduisent au bonheur, ou alors le bonheur est le processus lui-même, conduisant à autre chose. Enfin, dans les propos, plusieurs ont défini le bonheur par ce qu'il n'est pas, ou par ses contrastes. Nous en avions tout d'abord créé une branche spécifique, mais nous avons finalement réparti les items dans les autres rubriques, car, en fin de compte, les personnes avaient aussi des définitions affirmatives du bonheur.

La figure 10 présente la structure de l'arbre thématique. Pour des facilités de présentation et de lecture, nous présenterons ensuite l'arbre thématique complet dans des schémas, branche par branche. En effet, l'idée est d'obtenir dans un premier temps une

cartographie globale des possibles de ce qu'est le bonheur. Même si le corpus est étoffé en nombre (33 définitions), le fait que les définitions prennent entre une et quinze lignes rend possible cette cartographie. Conformément à la méthode, une rubrique apparaît même si tous les formateurs en question n'ont pas formulé un thème entrant dans cette rubrique. Le nombre de thèmes par rubrique, ainsi que la récurrence des thèmes, indiquée par « x 2 » ou « x 3 » par exemple, nous donne toutefois un aperçu des aspects les plus cités, ou des aspects plus singuliers (par exemple, une rubrique ne comprenant qu'un ou deux thèmes). Lorsqu'un auteur a cité plusieurs énoncés, qui, après analyse, semblaient entrer dans le même thème, avec des nuances proches, nous n'avons pas multiplié les thèmes pour lui. Ainsi, en général, au sein d'une même rubrique subjacente au thème, chaque auteur possède entre zéro et deux thèmes. Toutefois, quand une récurrence forte apparaît pour un même auteur, nous ne la soulignons pas par un « x N », nous l'indiquons dans le texte. Par exemple, nous verrons dans la branche « rôle » que nous avons mentionnée dans l'arbre thématique six rôles de guide (x 6) par des personnes différentes, alors que le fait qu'un des formateurs ait évoqué sept fois le mot « guide » dans son propos est indiqué seulement dans le commentaire.

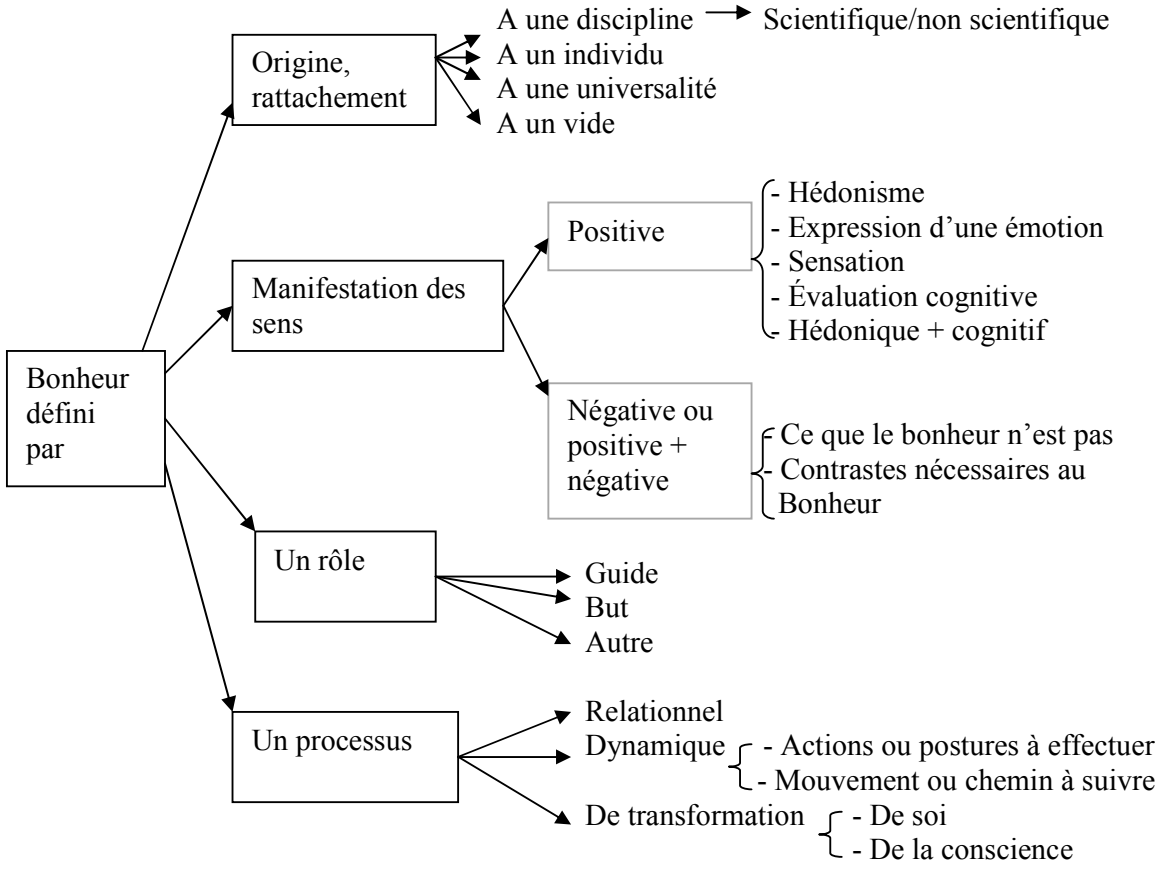


Figure 10 : Structure de l'arbre thématique bonheur

De prime abord, deux constats nous semblent intéressants à relever :

1. Personne ne définit en premier lieu le bonheur par sa nature. Personne n'a par exemple avancé que le bonheur est une émotion, et même si certains, peu nombreux, ont par exemple mis en avant que « c'est lié aux émotions », ils évoquent d'autres données au préalable. Plusieurs ont exprimé la difficulté universelle à définir le bonheur, et rares sont ceux qui ont donné une définition courte, succincte et sans équivoque, à part trois personnes : « c'est du plaisir chargé de sens », ou « c'est une sensation de paix intérieure », ou « c'est un espace de l'esprit ». Même chez ceux qui, nous l'avons souligné, avaient manifestement bien réfléchi au sujet, une majorité semble avoir éprouvé le besoin de ne pas s'en tenir à une simple phrase.
2. Il existe une certaine cohérence dans les définitions, c'est-à-dire qu'au sein d'une même rubrique, il y a très peu d'effets contradictoires entre les auteurs, alors que nous nous attendions, compte tenu des divergences scientifiques, à en trouver davantage.

1.2 Présentation de l'analyse thématique par branches

Détaillons chacune des quatre branches définissant le bonheur dans la figure 10.

1.2.1 Origine, rattachement

Le bonheur peut être défini par son origine ou son rattachement. Nous n'allons pas nous attarder longuement sur ce point car, si certains ont exprimé par exemple un rattachement à une discipline, d'autres pas du tout, alors qu'ils se réclament bien d'une origine. La question n'était pas posée, alors qu'elle l'est pour les entrevues approfondies auprès de l'échantillon restreint. Il s'avère cependant que certains ont exprimé directement, comme l'indique l'extrait de *verbatim* du n° 17 : « Le bonheur est lié pour moi à la psychologie positive », tandis que le n° 10 se réclame d'un auteur religieux « Pour moi le bonheur, c'est une phrase de St Augustin qui dit … ». Le n° 26 lie la définition du bonheur à la discipline d'origine : « Il y a une psychologie du bonheur, c'est la psychologie positive, une sociologie du bonheur, une politique du bonheur, donc définir le bonheur dépend de l'angle d'attaque qu'on va lui donner ». Il semblerait que les quelques personnes établissant un lien scientifique à la question du bonheur soient tentées de définir le bonheur par son concept, là où d'autres l'abordent de manière beaucoup plus phénoménologique, comme le n° 2 « Le bonheur c'est de redécouvrir que la vie est simple », dont le thème sera classé avec d'autres branches. Les thèmes relevés sont présentés dans la figure 11, à la partie droite. Nous n'y avons pas répété le mot bonheur, qui figurait implicitement ou explicitement dans les propos.

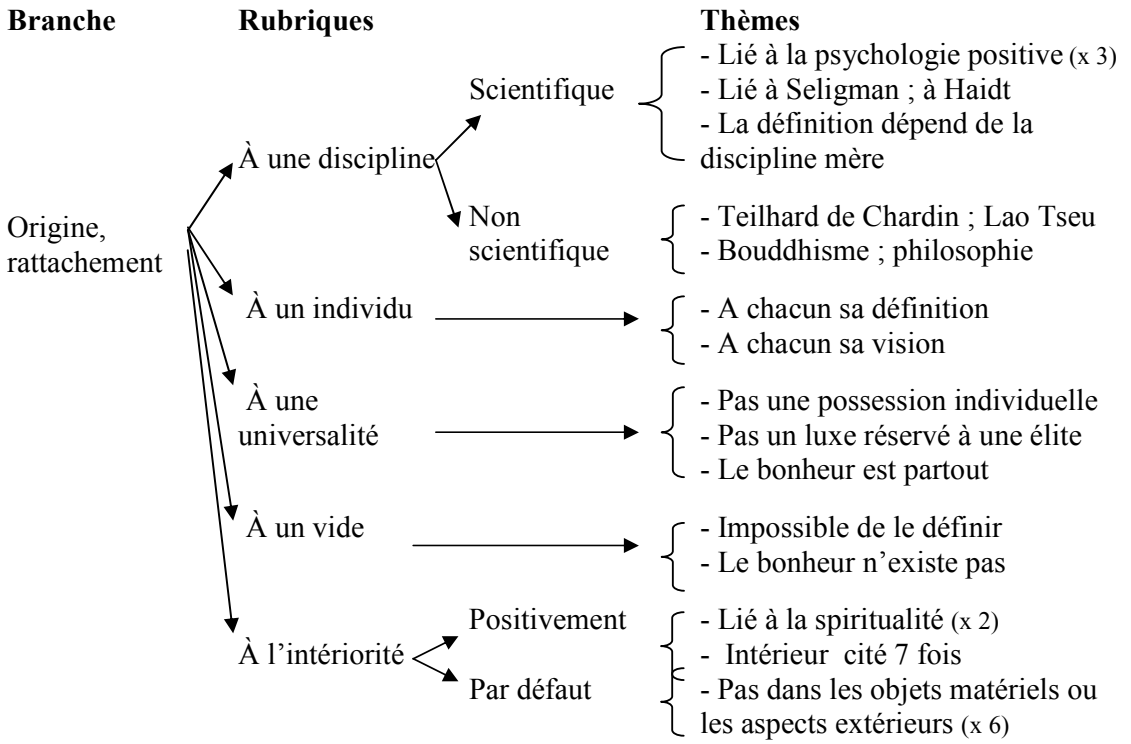


Figure 11 : Thèmes liés au bonheur défini par une origine

Même si l'universalité du bonheur est soulignée, plusieurs font remarquer sa nature subjective. Les difficultés à le définir sont soulevées par deux personnes de manière directe (voir rubrique : à un vide), et, globalement, la confusion qui existe dans certains propos — où le discours navigue parfois sur un flou entre le bonheur, le moyen d'y parvenir, et ce qu'eux-mêmes entreprennent avec leurs accompagnés pour l'améliorer — témoigne aussi de cette difficulté. Six formateurs évoquent explicitement que le bonheur ne se trouve pas dans les aspects extérieurs de la vie, et sept (une partie les mêmes, et une partie non) utilisent le qualificatif « intérieur » avec les mots suivants : éclairage, guide, voyage, trésor, état d'être, processus, paix.

1.2.2 Manifestation

Les thèmes classés dans cette portion d'arbre général (voir figure 12) mettent en avant un bonheur décrit par sa manifestation, qu'elle soit ressentie intérieurement (le plus souvent), ou extérieurement (expression de l'émotion). Lorsqu'on regarde de plus près le contenu des rubriques, on comprend la difficulté à cerner le bonheur, puisque celui-ci semble se manifester d'une diversité de manières, que nous avons nommées respectivement : évaluation hédonique, expression d'une émotion, sensation, expression cognitive, évaluation hédonique

plus cognitive, l'ensemble étant regroupé dans la grande rubrique « positive » de la manifestation. Les thèmes apparaissent à droite de la figure 12, que nous commenterons ensuite.

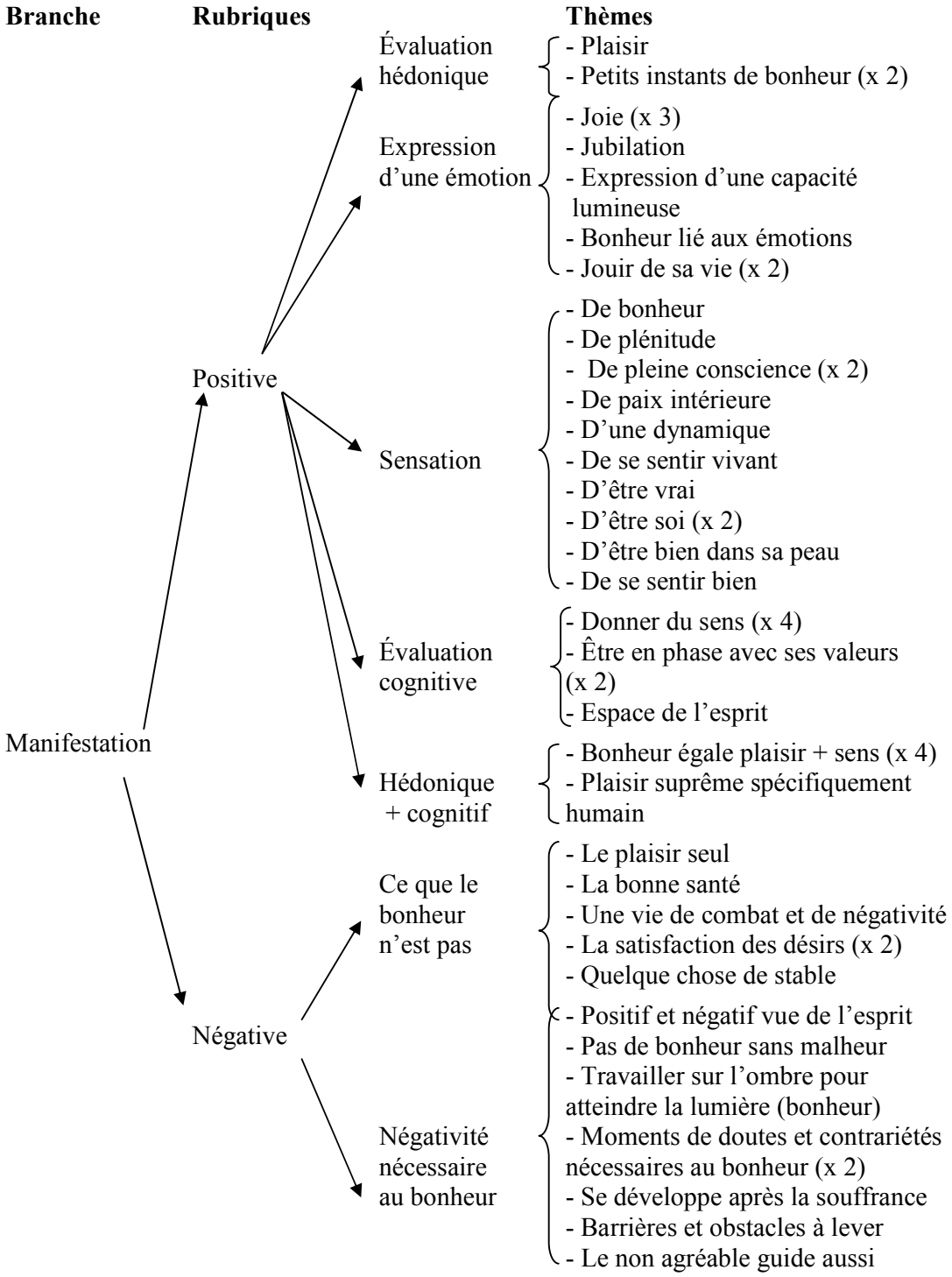


Figure 12 : Thèmes liés au bonheur défini par sa manifestation

Aucun discours ne contient des thèmes dans toutes les rubriques, ou n'évoque la présence de toutes les différentes manifestations du bonheur. En général, les formateurs affirment nettement leurs propos, indiquant de zéro à trois manifestations. Ainsi le bonheur est défini ici par sa manifestation dans des émotions ou des sensations, qui sont des états émotionnels ou cognitifs, excepté le n° 15, à l'extrait de verbatim suivant « une dynamique qu'on ressent », où un mouvement se dégage, notion qu'on retrouvera beaucoup plus dans la branche suivante (rôle).

Analysons à présent les résultats plus finement, au-delà de l'arbre thématique général. En effet, il est surprenant de constater que dans 11 interviews, on ne trouve aucune définition ou propos sur le bonheur en lien avec un élément affectif quel qu'il soit (plaisir, émotions, sentiment). Cela ne signifie pas cependant que leurs auteurs excluent ces aspects, c'est plutôt qu'en général ce point est implicite pour eux, et ils s'attardent davantage à décrire quand et comment on pourrait être heureux. L'un d'eux cite la sensation de bonheur, deux citent des éléments que nous avons classés également parmi les sensations, « être vrai et se sentir vivant » pour l'un, « être soi » pour l'autre, et deux autres citent le fait d'être en phase avec ses valeurs.

Pour les 22 autres, quatre expriment la valeur cognitive uniquement, en citant que le bonheur est lié au sens, ou en reprenant l'expression « donner du sens ». Ils expriment aussi d'autres choses qui n'apparaissent pas dans la branche « manifestation » du bonheur.

Un seul (n° 14) incarne, à nos yeux, la vision d'un bonheur hédonique pur avec vision ascendante du bonheur, en citant que le bonheur est la somme des petits plaisirs, et « c'est à la fin de notre vie qu'on pourra vraiment savoir si on a vécu « Le » bonheur, et en n'allant pas sur d'autres terrains que le plaisir.

Les autres personnes qui mentionnent le plaisir évoquent aussi le sens (pour 4), ou un plaisir suprême qui n'est pas le plaisir hédonique pour un, ainsi qu'une allusion plus complète au plaisir dans « le faire », que nous n'avons pas classé ici.

Le n° 24 évoque de manière globale le fait que le bonheur est lié aux émotions, sinon, c'est l'expression de l'émotion qui est mise en évidence, soit de manière directe, associant la joie à la manifestation ostensible du bonheur pour trois personnes, à une jubilation, ou à l'expression d'une capacité lumineuse. Cependant, au travers de la rubrique des relations que

nous verrons dans la quatrième branche, notons que trois formateurs citent comme un ensemble cœur, émotions, et relations avec les autres.

Remarquons que nous n'avons pas retrouvé l'engouement pour les émotions positives, mis en avant dans les recherches nord-américaines, ou dans les livres de vulgarisation scientifiques sur le bonheur ou la psychologie positive. L'émotion positive, ou les affects positifs en tant que tels ne semblent donc pas les *stars* des formateurs. Des aspects plus diversifiés ressortent au niveau des ressentis ou des sensations, puisqu'il peut s'agir de ressentir une paix intérieure, ou au contraire d'une dynamique. Plutôt que d'évoquer des émotions positives ou du plaisir, plus nombreux sont ceux qui relient le bonheur à un état ontologique : être vrai, se sentir vivant, être soi, etc., ou tout simplement se sentir bien. Lorsqu'on regarde les aspects liés à la négativité, à part le n° 33 qui évoque le fait que « des sentiments négatifs […] font passer à côté du bonheur », huit formateurs différents évoquent l'importance du contraste entre un négatif et un positif, ou un rôle important du négatif. Les autres n'évoquent pas ces aspects, mais ne mettent pas non plus en avant une hégémonie positive.

Compte tenu de ces considérations, à ce stade, la vision d'un bonheur eudémonique semble plus prégnante.

1.2.3 Rôle du bonheur

Nous avons trouvé un rôle actif attribué au bonheur chez 12 formateurs sur 33 (voir figure 13).

Six lui attribuent un rôle de guide. Trois formateurs sur ces derniers évoquent spécifiquement la notion. Parmi eux, un n'utilise pas moins de sept fois le terme dans son propos ; un parle de bonheur comme l'archétype de la lumière, qui peut être un guide ; le troisième rajoute l'importance d'intuitions collaboratrices. Le quatrième parle d'éclairage, le cinquième évoque directement le bonheur en terme de motivation et le sixième du rôle du bonheur pour diriger nos comportements.

Quatre autres voient le bonheur comme une sorte de but suprême de la vie, qui semble actif, comme si son rôle était d'attirer quelque chose, puisqu'il aspire, fait converger les moyens, ou est un désir permanent. Le thème objectif de vie semble à priori davantage de

l'ordre de la cible. Les deux derniers concernent la bonne santé et un rôle exprimé négativement.

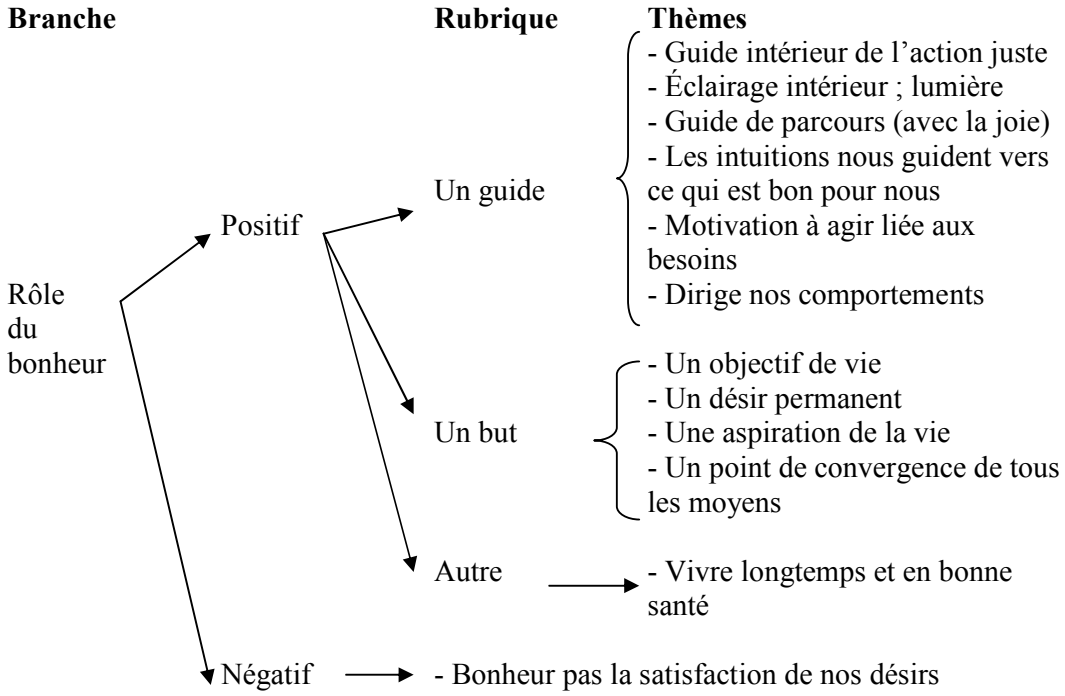


Figure 13 : Thèmes liés au bonheur défini par son rôle

Le rôle guide du bonheur en lien avec des actions est donc énoncé ici, et le fait d'exprimer que le bonheur n'est pas lié à la satisfaction de désirs va également dans le même sens, c'est pourquoi nous avons remis ce thème ici, bien qu'il apparaisse aussi dans la branche précédente. Un des deux formateurs en question exprime clairement que si on confond le bonheur avec l'atteinte du but, autrement dit si on a placé tous nos désirs dans le but, « on ne peut pas atteindre le bonheur, car c'est confondre le soulagement de l'atteinte du but avec le bonheur », qui ne se réduit pas à cet état.

Les 21 autres formateurs de notre échantillon large n'attribuent pas un rôle direct au bonheur dans leurs propos, cependant certains le rattachent à un processus. C'est ce que va décrire la branche suivante (voir figure 14).

1.2.4 Processus

Le bonheur défini par un processus regroupe des thèmes variés, qui peuvent exprimer directement le bonheur comme processus, ou parce le thème lui-même évoque une action dynamique requérant un processus pour conduire au bonheur. Au sens commun, un processus

est une suite d'action entrainant un résultat, ainsi, cette branche se distingue bien de la branche « manifestation », où s'expriment effectivement des états affectifs ou cognitifs ponctuels, temporels ou intemporels, tandis qu'ici, une dynamique ou un mouvement interviennent.

Tout d'abord, une partie des formateurs définit le bonheur par le moyen pour l'obtenir. Le processus est dans ce cas ce moyen, et le bonheur se traduit alors par une expression du type « le bonheur, c'est » + verbe, ou « c'est avoir » + verbe d'action. (voir figure 14). Quelques exemples de *verbatim* liés aux thèmes entrent dans cette catégorie, chaque extrait étant lié à un formateur distinct : « Être heureux c'est avoir fait ses choix, les assumer, être en phase avec ses valeurs » ; « C'est avoir plaisir à faire ce qu'on fait », « C'est une réalisation de soi » ; « Découvrir ses potentiels insoupçonnés conduit forcément à plus de bonheur » ; « [Le bonheur comprend trois aspects dont] la capacité à s'engager dans des expériences …».

Un des formateurs, citant la psychologie positive, reprend textuellement la notion d'engagement dans des actions, exposée dans la théorie du *flow*. Pour trois autres personnes, il s'agit de prendre plaisir à ce qu'on fait, idée également présente dans la théorie du *flow*, sauf que ces personnes ne font pas référence à la psychologie positive. Ce qui se dessine à travers certains thèmes, c'est la présence d'une action à entreprendre. Ce sont les thèmes : faire des choix, ne pas subir, jouer le rôle de sa vie. Un formateur parle de « créer son bonheur ». D'autres aspects relèvent de potentialités à développer, exprimer le meilleur de soi. L'expression de ces moyens pour parvenir au bonheur semble relever d'engagement dans des activités ou de travail sur soi, qui pourrait évoquer une croissance ou un développement personnel - bien que personne n'ait employé cette expression. Tout se passe chez certains comme si le bonheur et le processus pour parvenir au bonheur étaient mêlés. Quelques extraits de *verbatim* vont dans ce sens. Pour eux, le bonheur « c'est une réalisation de soi », « c'est lié à », cela « provient », « se rencontre », « cela à voir avec le fait de … », telle chose « conduit à plus de bonheur », « c'est un travail ». Ainsi, le bonheur ne se contente pas d'être (bien, soi, vrai, heureux, joyeux etc.), mais aussi de « faire ».

Les deux grandes rubriques suivantes vont compléter les propos. En effet, au lieu, ou en plus, de décrire le processus qui mène au bonheur, c'est le bonheur en termes dynamiques qui a été décrit, sous forme de mouvement, d'un itinéraire (chemin) ou encore au-delà d'une action, une connotation supplémentaire apparait, celle de transformation. Nous avons utilisé

transformation car, dans les termes employés dans les *verbatim*, il y avait, conformément à la définition courante, changement dans l'aspect ou la nature des pensées, ou de soi-même.

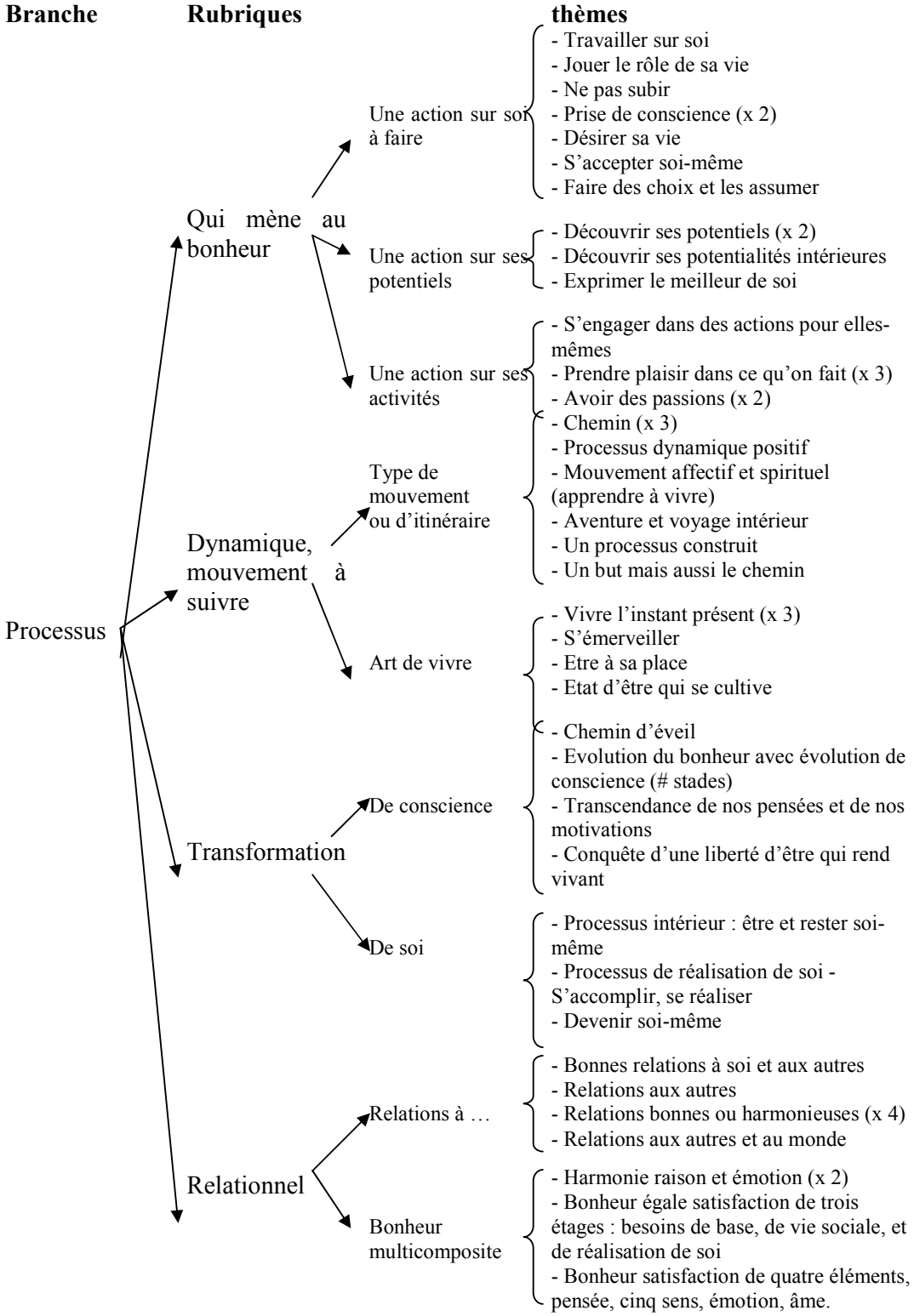


Figure 14 : Thèmes liés au bonheur défini selon un processus

Le mouvement est décrit comme tel, ou comme un chemin, un état dynamique, un processus construit, etc. Les thèmes plus précis figurent dans la figure 14. Il s'agit aussi d'un art de vivre, comme vivre l'instant présent, évoqué trois fois, redécouvrir une vie simple, un état d'être qui se cultive.

Pour le processus de transformation, nous avons classé les trois premiers thèmes avec une transformation de conscience (chemin d'éveil, évolution de conscience, transcendance de nos pensées), les trois autres avec une transformation plus globale de soi : conquête d'une liberté d'être (qui rejoint des thèmes de la branche manifestation, comme être soi) ; processus de réalisation de soi, de se réaliser, de devenir soi-même, de s'accomplir. Cette dernière rubrique rejoint les items du chemin qui mène au bonheur et renforce l'importance des thèmes liés au travail sur soi, simplement dans le premier cas, cela était décrit par « quel travail », tandis qu'ici par « quel résultat ».

Enfin, nous avons placé une dernière grande rubrique dans la famille processus, les aspects relationnels, comme les relations à soi, aux autres, au monde, qui sont, ou qui doivent, être bonnes. Pour quatre formateurs, le bonheur est lié aux relations interpersonnelles de façon prépondérante ou unique. Pour cinq autres formateurs, le bonheur dépend de la relation à un autre niveau, soit interne entre raison et émotion, soit intégrant aussi l'environnement, puisque s'y ajoutent les autres, ou le divin symbolique. Par exemple, le n° 27 décrit le bonheur essentiellement comme une harmonisation de nos états intérieurs, et se manifeste par la joie. Extraits : « Je crois que l'homme est composé de quatre éléments. Le bonheur est la totale satisfaction des quatre. Il y a la tête (les résultats de ce que j'ai dans la tête, ce que je peux créer); le corps (être bien dans mon corps, utiliser mes cinq sens) ; après j'ai mon cœur (mes émotions, et ma relation avec les autres) ; et puis le quatrième aspect c'est l'âme (ma relation en tant qu'homme ou femme d'humain avec le divin) ».

2. CONFRONTATION DES RĒSULTATS AVEC NOTRE MODĒLE DU BONHEUR

2.1 Notre modèle comme analyseur

Nous avons choisi une analyse thématique inductive, car « si on prétend pouvoir découvrir quelque chose de nouveau par une analyse qualitative, alors il ne faut pas être aveuglé par une grille » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 24). Mais « si on ne veut pas réinventer la roue […] alors les recherches et théories sont incontournables » (*Ibid*.). Nous avons

procédé, dans notre cadre conceptuel, à l'élaboration d'une modélisation du bonheur grâce à un travail proche de l'analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2012), à partir des recherches empiriques existantes. Aussi, notre choix pour résoudre « l'équation intellectuelle du chercheur » (*Ibid.* p 25), c'est-à-dire l'équilibre entre la prise en compte de théories existantes et la découverte de terrain consiste à confronter notre modélisation aux données de terrain. Cela positionne clairement notre modèle non pas comme un cadre rigide, mais comme une modélisation en construction, ouverte, capable à la fois d'expliquer certaines données issues du terrain, mais également capable d'être réadaptée au vu des données du terrain. C'est ce dialogue que nous nommons « confrontation ».

Tout d'abord, nous retrouvons l'expression de l'ensemble des éléments de notre bonheur composite (*continuum* hédonique) puisque le bonheur s'exprime au travers du plaisir, d'émotions comme la joie, et du sens. La nature motivationnelle apparaît également au travers du thème sensation d'un dynamisme, mais également dans le rôle guide du bonheur.

Il y a consensus quant à l'importance de l'intériorité et à sa suprématie sur l'influence d'éléments et événements extérieurs, par contre sur la manifestation de cette intériorité, la divergence est plus grande. Nous retrouvons globalement quatre tendances, d'importance assez égale, que nous pouvons relier à la nature du bonheur : affectifs purs ; cognitifs purs ; affectifs + cognitifs ; et la 4^{e} tendance comporte des personnes qui, en plus des deux dernières tendances citées, ou en absence des trois, citent des aspects conatifs que nous retrouverons à travers le rôle de guide ou de bonheur assimilé à un processus d'évolution. Notre modèle explique ces différences par les niveaux de conscience en jeu lors des actions concernées.

Si nous analysons de plus près le nombre de formateurs ayant au moins cité un thème dans la branche processus, sans prendre en compte les processus correspondant au chemin qui mène au bonheur, ni les simples relations, et que nous rajoutons les formateurs ayant attribué un rôle actif de guide au bonheur, c'est-à-dire les processus dynamiques, nous obtenons :

- pour le rôle guide du bonheur, les n° 5, 7, 11, 15, 25, 29 ;
- pour le mouvement, rubrique chemin : les n° 2, 3, 7, 9, 15, 20, 23, 28, 31 ;
- pour le processus de transformation : les n° 11, 13, 16, 23, 25, 30. (nous n'avons pas pris en compte des thèmes simples tels s'accomplir, se réaliser, devenir soi-même).

Ce qui signifie que 16 formateurs sur 33, soit 48% de notre échantillon, considèrent le bonheur en lien avec un processus dynamique et complexe traversant l'humain, autrement dit n'étant pas vu comme une simple émotion, un sentiment, ou le but de la vie. Pour les 17 autres, une seule vision hédonique ascendante *stricto sensu* ; une vision très succincte et peu précise « c'est un espace de l'esprit » ; trois qui ne définissent le bonheur qu'à travers la relation aux autres ; et un par la relation aux autres et le développement de ses potentialités. Restent onze formateurs ayant une vision plus classique du bonheur, où peuvent se mêler le plaisir, l'émotion, le sens, et où il faut cultiver les plaisirs, et travailler sur soi, pour obtenir le bonheur, c'est-à-dire une vision d'un bonheur eudémonique. Les thèmes type « être soi » ou « être vrai », « être en phase avec ses valeurs » ne sont pas à relier au *continuum* hédonique, mais plutôt à la notion de buts concordants (en phase avec ses valeurs ou ses besoins profonds).

Finalement, une partie des formateurs place davantage le bonheur en termes de ressenti ou sensation (de plaisir, de joie, expression du sens ou d'un bien-être, etc.), d'autres en font un but à atteindre, d'autres en font un processus, et d'autres encore un guide. Notre modèle du bonheur vu comme un processus, avec trois grands rôles du bonheur comme déclencheur de l'action, comme aide à la poursuite de l'action, et comme évaluateur final de l'action, explique bien l'ensemble des phénomènes, comme si chaque formateur en décrivait un aspect.

Les contradictions sont peu nombreuses. Un formateur évoque le fait que le bonheur n'est pas inné. Or les recherches ont montré d'une part un capital bonheur inné, à côté d'un bonheur à construire, et d'autre part, si on parle en termes de capacités humaines, sauf cas pathologique, chacun est capable d'exprimer un état de bonheur (Lyubomirsky *et al*., 2005). Un autre évoque deux bonheurs, un bonheur construit où l'individu agit pour être heureux, et un bonheur spontané passif, qui ne sont pas sans rappeler les deux définitions philosophiques des bonheurs hédonique et eudémonique.

D'autres points méritent discussion. Dans les processus exprimés (voir figure 14), le bonheur peut être un processus pour atteindre ses buts, ou au contraire il y a un processus à effectuer pour atteindre le but qu'est le bonheur. Autrement dit, pour une partie des formateurs, le bonheur ne peut pas s'envisager sans le processus qui l'accompagne, c'est également l'idée de notre modèle. Ainsi, les thèmes regroupés dans la rubrique « dynamique, mouvement à suivre », puis « type de mouvement », sont en phase avec ce qu'exprime notre modèle. Par contre, lorsqu'on prend les thèmes regroupés dans les rubriques « qui mène au

bonheur » et « transformation », ici la limite est floue entre le processus bonheur et le processus d'apprentissage du bonheur. Même si différents moyens sont évoqués pour parvenir au bonheur, ils ne s'opposent pas globalement. Ce sont une action sur soi, à rapprocher de la notion de croissance personnelle, un des déterminants du BEP de Massé *et al*. (1998) ; l'engagement ou le plaisir dans l'activité, à rapprocher du processus du *flow* (Csikszentmihalyi, 2005). Cela peut aller jusqu'à la transformation de soi ou de sa conscience, ce qu'expliquent les travaux sur la transcendance, décrits dans notre cadre conceptuel. Tout se passe comme si il y avait un glissement sémantique de la question de la manière suivante : « qu'est-ce que le bonheur » → « qu'est-ce qu'être heureux » → « comment être heureux », cette dernière formulation pouvant être directement liée à l'apprentissage du bonheur.

Dans notre modèle, nous avions utilisé le concept d'autonomie comme pivot entre le modèle du bonheur et l'apprentissage du bonheur. Ici l'autonomie n'a été citée par personne, cependant il s'agit d'un concept que nous avons relié à l'intériorité et à la motivation intrinsèque, et de ce point de vue les liens sont nombreux : conquérir une liberté intérieure, être et rester soi-même, être acteur de sa vie, être en phase avec ses valeurs, plus d'autres thèmes liés au développement de l'intériorité ou de l'intuition. Cependant, il semblerait que les aspects liés à une harmonie intérieure (voir figure 15, notamment tous les thèmes dans la grande rubrique relation), soient plus manifestes que ceux liés à une autonomie. Nous nous permettrons toutefois d'attendre les données issues des cinq cas (de l'échantillon restreint), car la question de l'apprentissage les concernait plus directement.

2.2 Amélioration du modèle

Plusieurs thèmes font état d'harmonie intérieure, ou de relations harmonieuses, qu'elles soient à l'intérieur ou à l'extérieur de soi. Dans notre modèle, cela pourrait apparaître sous la forme de nos besoins psychiques (voir figure 15) qui sont de l'ordre de la conscience, ou par le biais des engagements. Pour Csikzsentmihalyi (2005), le désordre dans la conscience nuit à son bon fonctionnement, car il entre en conflit avec les intentions existantes, gaspillant ainsi l'énergie psychique. « Le désordre interne provoqué par une information qui survient dans la conscience et menace la poursuite d'un but s'appelle l'entropie psychique, une désorganisation du soi qui réduit son efficacité » (p. 66). Ainsi, « l'opposé de l'entropie psychique est l'expérience optimale » (*Ibid*., p 68), qui elle, au contraire, garantit l'ordre dans la conscience. En effet, l'auteur décrit la conscience à partir d'un modèle phénoménologique fondé sur la théorie de l'information, et la définit comme une « information

intentionnellement ordonnée » (p. 53). De ce fait, si des émotions expriment des besoins profonds, et la raison ou l'action autre chose, l'entropie se développe. Les principes d'harmonie intérieure plaideraient en faveur de l'interdépendance entre besoin, émotion et cognition, tels qu'évoqués par certains thèmes de la figure 14. Les recherches confirment l'interdépendance entre émotion et cognition (LeDoux, 1994 ; Storbeck et Clore, 2007).

L'harmonie met également en jeu les relations interpersonnelles et au monde. Il s'agirait ici d'une interdépendance sociale. Le concept d'interdépendance mérite d'être creusé.

2.2.1 Interdépendance

L'interdépendance est définie, selon le Larousse, par une dépendance mutuelle et réciproque entre plusieurs éléments. Ainsi, le bonheur semble stipuler à la fois une bonne relation à soi, aux autres et au monde, en interdépendance, et non en dépendance. En effet, il n'est pas possible de trouver son bonheur uniquement par l'environnement (l'extérieur), ni uniquement par un travail intérieur, indépendamment des autres ou de l'environnement. Waterman (1981) montre combien l'individu se construit grâce aux autres, et que la construction de valeurs individuelles, loin de promouvoir l'éloignement social, améliore grandement la probabilité que les personnes s'engagent dans un comportement interdépendant productif et satisfaisant. L'identité ou l'estime de soi se construisent sur la double base de l'individualisme et de l'indépendance. Une étude de Dambrun et Ricard (2012) montre que la décentration de soi (lié à la bienveillance, à l'interdépendance, et à la transcendance de soi) conduit davantage au bonheur durable qu'un soi-centré (le soi est le point de référence qui conditionne les différentes activités psychologiques, i.e. conation, motivation, attention, cognition, émotion et comportement).

Le concept d'interdépendance, et plus précisément d'interdépendance positive (Johnson et Johnson, 2009) pourrait être plus approprié que l'autonomie, comme concept pivot entre le bonheur et son apprentissage. L'autonomie est en effet souvent réduite à une injonction et laisse croire à un individu indépendant, qui exprimerait le contraire de ce qui se passe avec le bonheur : « Aujourd'hui, dans un contre-sens ironique de l'histoire, la simple évocation du mot « autonomie » semble se réduire à l'idéologie néolibérale de l'individualisme, celle d'un individu désengagé et uniquement soucieux de son développement et de son bien-être personnel, valorisant l'indépendance à l'égard de tous et de tout » (Appay, 2012, p 38). Ainsi Csikszentmihalyi, Bouffard et Lucas (2008), et aussi

Noddings (2003) évoquent une éducation idéale qui s'adresserait à la personne totale, englobant tous les aspects de la vie, et qui notamment insisterait sur l'interdépendance entre les gens et les systèmes. Johnson et Johnson (2009) définissent l'interdépendance positive, concept fructueux pour l'apprentissage coopératif, comme le partage entre deux ou plusieurs individus, de buts communs, mais aussi de moyens incluant la ressource, le rôle et l'interdépendance de tâche. Elle est source de santé psychologique.

Quant à l'interdépendance entre besoins, émotions et cognition, et plus précisément entre tous les facteurs figurant dans notre modèle, elle peut prendre appui sur la métaphore sémantique de l'éléphant de Haidt (2006). Pour cet auteur, apprendre à être heureux est comme apprendre à conduire un éléphant. Si vous n'apprenez pas, l'éléphant va vous emmener à droite, à gauche, contre votre volonté. Le cavalier est en réalité la conscience, la raison humaine, et l'éléphant représente tout le reste, dont l'inconscient et les émotions. Le tout représente l'être humain. Dans un ouvrage généraliste sur le bonheur, Schmidt et Pascal (2008) soulignent la nécessaire prise de conscience de notre interdépendance qui unit à la fois notre corps, notre esprit, et le monde qui nous entoure, pour accéder au bonheur. Pour eux, le bonheur est de l'interdépendance enfin vécue.

2.2.2 Évolution avec le temps

La deuxième notion manquante dans le modèle est celle de la temporalité, à propos du fait que la personne évolue elle-même avec le temps, et ce par le processus dynamique de la prise de conscience. Cette notion, qui apparaît (voir figure 14) au travers des thèmes comme : évolution du bonheur avec évolution de conscience, transcendance de nos pensées, chemin d'éveil, s'accomplir, réalisation de soi etc., est à relier au processus ontologique décrit par Maslow (2008), et à celui de l'individuation de Jung (1988). Tous deux citent l'importance du processus de conscience, qui permet à des actions inconscientes de passer dans la sphère du conscient. C'est ce principe même qui a conduit Piaget (1974) à conceptualiser la prise de conscience, et à imaginer ensuite des degrés de conscience correspondant à des niveaux d'intégration, en paliers. Ce point est d'un grand intérêt pour le bonheur et son apprentissage, car tout ce qui relève de l'inconscient (comme les croyances), et du passage de l'inconscient à la conscience de la personne, est un véritable processus intérieur qui s'appréhende plus difficilement par le rationnel (Jung, 1988). Froh et Parks (2013) accordent une grande valeur au fait que les psychologues positifs enseignant la matière ne connaissent pas seulement les théories, mais ont aussi vécu concrètement les phénomènes

dont ils parlent. Les formateurs interrogés dans notre première étude (Feuvrier, 2014*a*) exprimaient également tous avoir déjà vécu ce qu'ils enseignaient. Nous avons constaté par notre travail de praticien réflexif (Shön, 1993), que nous n'enseignions pas les mêmes choses, en matière d'accompagnement de projets personnels et professionnels, au fur et à mesure de notre propre évolution. Nous émettons donc l'hypothèse que les formateurs, selon le niveau d'évolution de leur conscience (différents paliers de prise de conscience liés au phénomène, en l'occurrence ici le bonheur), ne vont pas être conscients des mêmes choses. Ainsi, une personne non consciente des processus intérieurs qui l'animent ne va pas caractériser son bonheur de la même manière qu'une personne parvenue à d'autres niveaux de conscience, puisqu'entre-temps elle a appris. Dans notre échantillon, nous avons interrogé 33 formateurs qui ont réfléchi, et nous savons, pour une partie d'entre eux, qu'ils ont vécu et conscientisé un processus d'amélioration du bonheur ou d'apprentissage du bonheur ou encore de passage d'un « non-bonheur » vers plus de bonheur (nous l'avons lu ou ils nous l'ont dit). Leur réponse est alors complexe et élaborée. Tout le monde est capable d'exprimer qu'avoir des amis rend heureux. Mais pour affirmer que le bonheur est un guide, ou qu'il est lié à l'accomplissement de soi par exemple, soit il faut l'avoir appris par cœur et répété, soit il faut l'avoir vécu et conscientisé.

Ainsi, lors de conférences dispensées sur le bonheur auprès de publics non initiés, nous avons demandé aux auditeurs d'exprimer spontanément leur conception du bonheur, avant de passer en revue les différentes théories de la psychologie positive. Voici un échantillon des réponses exprimées :

- par un groupe de cadres[33] (même nombre hommes/femmes) : être bien avec soi ; se sentir bien (x3) ; être en accord avec ses idées ; la sérénité ; l'épanouissement ; pouvoir choisir ; les liens ; le partage ; faire ce qu'on aime ; faire ce qu'on veut ; être proche de la réalisation de ses rêves ; vivre en phase avec ses valeurs ; être libre ; un équilibre de vie ; être solidaire : être bien entouré ; pouvoir prendre du temps ; la plénitude ; un peu de temps pour soi le matin ;

- par un groupe de personnes dans un « café philo du bonheur » (majoritairement féminin) : ma vie familiale ; mon bébé ; ma famille, et faire ce que j'aime ; ma famille

[33] Catégorie socioprofessionnelle française comprenant des personnes hautement diplômées ou en charge de la gestion d'une équipe

> et être en bonne santé ; disposer de mon temps ; l'amour ; surmonter mes difficultés et relever mes défis ; un équilibre en phase avec la nature ; amis, famille, réussite professionnelle ; rire, la légèreté, un métier qui me plait ; la nature, l'enthousiasme de venir à une réunion comme celle-ci ; le groupe quel qu'il soit, et la lumière, le soleil ; être bien avec soi-même ; partager, apprendre, la curiosité, ne pas chercher l'impossible et ne pas demander la lune ; rêver et s'autoriser à la fragilité ; le soleil, la nourriture, la bonne entente dans la famille ; faire des choses avec les gens que j'aime.

Spontanément, les gens citent une action qui les rend heureux (faire ce qu'on veut, être bien entouré, partager, etc.), des relations (amis, famille, etc.) ou un état d'être (sérénité, épanouissement, être bien, etc.). Mais ce qui est cité pourrait très bien représenter, à la lumière de notre modèle, et du fait de la consigne de ne pas réfléchir et de citer la première chose qui vient à l'esprit, les besoins les plus importants ou les préoccupations (motivations sociales ou cognitives) du moment. Ainsi, dans le second groupe, la femme qui a mentionné son bébé, comme définition du bonheur, est venue à la réunion avec son bébé dans les bras. Une de celle qui cite la nature a évoqué ensuite le fait que dès qu'elle pouvait, elle partait se balader en forêt. Celle qui a évoqué la lumière et le soleil a précisé que l'hiver n'en finissait pas, et de ce fait elle se sentait plus déprimée que d'habitude. La personne qui a évoqué le fait de relever les défis est en train de créer son entreprise. Enfin, celle qui a évoqué l'amour est divorcée et cherche un nouveau compagnon.

Une personne qui progresse en niveaux de conscience se doterait donc de buts de plus en plus complexes, elle ne progresse pas en quantité ou en intensité de bonheur final, le bonheur la guide dans l'atteinte de ces buts, elle ne peut d'ailleurs ressentir un état de bonheur final qu'en s'engageant vers lesdits buts ou en les accomplissant. D'où l'importance de comprendre, et c'est bien ce que stipule notre modèle, qu'il n'y a pas un but suprême de bonheur à atteindre, telle une vis sans fin, mais que le bonheur nous guide à travers nos actions, et dans notre évolution humaine : c'est bien un processus motivationnel.

2.3 Conclusion

Compte tenu de l'étendue des rôles et nature attribués au bonheur, notre modélisation d'un bonheur dynamique, où le bonheur peut-être à la fois l'impulsion de départ, le processus menant à un but, et la satisfaction finale, semble être en mesure d'appréhender l'intégralité et la complexité des définitions du bonheur décrites ici.

La moitié des formateurs a été capable de définir un bonheur selon un processus assez complexe, et pas seulement selon une simple émotion par exemple, et une large majorité de formateurs s'est exprimée quant à l'importance de l'intériorité, ou du fait que le bonheur ne venait pas de l'extérieur. Or, nous avons choisi volontairement des formateurs évoquant de très près le bonheur (formant ou éduquant au bonheur), ou de plus loin (le bonheur ou bien-être apparaît en lien avec leurs formations). Nous avions ainsi considéré qu'ils possédaient un niveau de réflexion (sur la conscientisation de leur vécu notamment) plus poussée qu'un simple *quidam*, ce qui s'est avéré le cas au vu des autres définitions récoltées par des personnes n'ayant pas eu ce niveau de réflexion. Nous avons donc rajouté dans le modèle l'évolution de conscience.

Notre modèle s'enrichit de la notion d'interdépendance, plutôt que de celle d'autonomie. Cette dernière ne disparaît pas, elle est reléguée dans la catégorie des besoins fondamentaux, tel que déjà stipulé par Deci et Ryan (2000). Dans le modèle présenté à la figure 15, le bonheur est toujours un processus motivationnel qui permet la gestion des ressources (impulsion, engagement/persévérance et évaluation), pour l'action humaine (agir dans un environnement et avec des personnes), l'adaptation à l'environnement, et l'évolution de conscience. Il y a interdépendance entre ces différents niveaux, ce que nous avons finalement choisi de symboliser par trois cercles imbriqués, en reprenant les interrelations : personnes, comportement, environnement, mis en évidence par Bandura (1993). L'interdépendance entre les autres et l'environnement est donc présente par les cercles entre la personne et l'environnement, ou encore le comportement et l'environnement ; l'interdépendance entre les éléments conscients et inconscients d'une personne (l'éléphant et le cornac de Haidt) sont symbolisées dans la figure 15 par le croisement des deux cercles : personne et comportement. La gestion des ressources, dans la diversité des ressources présentées (internes et externes), sert ainsi « les grands buts » que sont l'adaptation de l'homme dans son milieu et son évolution, que nous avons décliné en un *item* davantage

spatial : « actions », un item plus temporel, l'évolution de conscience, et un item spatio-temporel, « adaptation à l'environnement ». Nous avons également ajouté la symbolique du temps par un encadré, compte tenu de sa part dans les phénomènes.

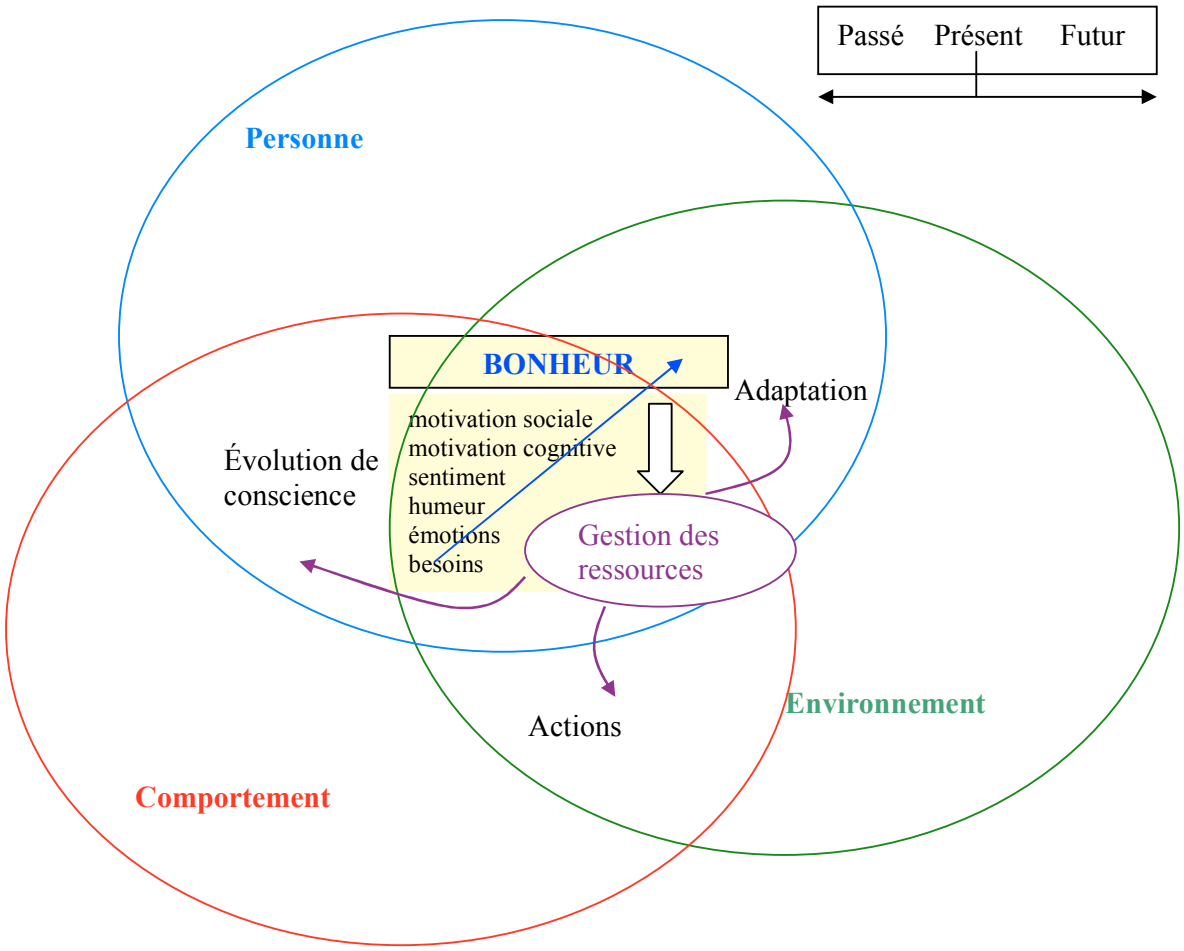


Figure 15 : Modèle du bonheur amélioré

CINQUIĒME CHAPITRE - RÉSULTATS DE RECHERCHE : L'ÉDUCATION AU BONHEUR

Ce chapitre présente les résultats liés à notre troisième objectif de recherche, à savoir identifier les principes fondamentaux (contenus, nature et rôle du bonheur, règles essentielles, fondements) et les modalités pédagogiques mis en jeu pour éduquer au bonheur, auprès d'un échantillon restreint de personnes proposant des modes d'éducation au bonheur. Nous commencerons par faire une présentation générale des cinq cas analysés (profil et actions pédagogiques ; ouvrages). Ensuite, nous afficherons les résultats de l'analyse thématique selon trois axes : motivations et objectifs proposés pour l'apprentissage du bonheur ; modalités pédagogiques ; contenus. L'arbre thématique est décomposé en portions, sous forme de figures ou de tableaux commentés. Deux tableaux généraux et une synthèse finale permettront une approche globale des résultats.

1. PRÉSENTATION DES PERSONNES INTERVIEWÉES, DE LEURS ACTIONS PÉDAGOGIQUES ET DE LEURS OUVRAGES

1.1 Profils et actions pédagogiques

Camille est formateur d'adultes, conférencier et coach. Son dispositif lié à l'éducation au bonheur est constitué de programmes en ligne (écrits, audio et vidéos) permettant d'accroitre le bonheur et la réussite des apprenants, d'accompagnements individuels des personnes qui suivent ces programmes, d'ateliers formatifs collectifs, et d'un ouvrage distribué sous forme d*'e-book.* Autodidacte, ancien homme d'affaires, il s'appuie sur ce qu'il nomme la MDBS : méthode de bon sens, et sur ses propres expériences. Il a été appuyé dans son apprentissage du bonheur par un mentor. Il intervient pour des individus à un niveau international (cours en lignes et suivis *Skype*), à des fins personnelles et professionnelles. Il intervient avec des partenaires français et des partenaires québécois, et réalise des ateliers pratiques en France et au Québec.

Alex est enseignant en psychologie à l'université, et formateur d'adultes. Son dispositif lié à l'éducation au bonheur est constitué de ses cours de bonheur, de son livre ciblé sur l'apprentissage du bonheur, et de ses conférences. Il s'appuie sur la psychologie positive et ses propres expériences, c'est-à-dire à la fois sur sa formation universitaire en psychologie, et sur sa propre découverte, pour lui, de l'apprentissage du bonheur. Il intervient sur des

formations principalement en milieux universitaires et en formation professionnelle, en Amérique du Nord et en Angleterre, avec des cours en ligne accessibles de manière internationale, et avec des relais français.

Dominique est formateur et conférencier auprès d'adultes, il était auparavant juriste et avocat. Son dispositif lié à l'éducation au bonheur est constitué de conférences sur le bonheur, d'accompagnements individuels et d'ateliers formatifs collectifs, de plusieurs livres dont un ciblé sur l'apprentissage du bonheur. Il s'appuie sur la psychologie à laquelle il a été formé, mais aussi sur la communication non violente, et ses propres apprentissages du bonheur, ainsi que sur des mentors, américains et québécois. Il intervient auprès d'individus, à des fins personnelles et professionnelles, parfois en milieu professionnel. Il donne des conférences et des ateliers pratiques en Europe et au Québec.

Gwen est cadre éducatif. Il accompagne et a toujours accompagné des jeunes en tant qu'éducateur, participe aux politiques éducatives dans une ONG, et réalise à présent aussi des accompagnements auprès d'adultes. Son dispositif lié à l'éducation au bonheur est constitué de conférences sur l'éducation, de son livre qui cible une méthode d'éducation au bonheur, et d'accompagnements d'adultes dans cette voie. Il s'appuie sur sa formation initiale, les sciences de l'éducation et la psychologie analytique, mais aussi sur ses propres expériences d'apprentissage du bonheur. Il intervient principalement en milieu éducatif et professionnel, en France et en Afrique, sous forme de conférences et de mises en place de projets éducatifs.

Claude est formateur en ressources humaines, coach et conférencier. Son dispositif lié à l'éducation au bonheur est constitué de conférences sur le bonheur, d'accompagnements individuels et d'ateliers formatifs collectifs, de plusieurs livres dont un ciblé sur l'apprentissage du bonheur. Il a été formé à de nombreuses méthodes de parapsychologie, met en avant la psychologie positive, sans toutefois y avoir été formé, et s'appuie sur ses propres expériences. Il intervient pour des individus, à des fins personnelles et professionnelles, en France principalement où il possède un centre de formation avec d'autres formateurs, et aussi au Québec pour des conférences.

1.2 Présentation des ouvrages publiés

Tous les ouvrages présentés ont été publiés entre 2003 et 2012.

Dans l'ouvrage de Camille, l'auteur raconte son parcours, et comment il est passé de malheureux (sur le point de se suicider) à totalement heureux. Pour lui, le bonheur tient avant tout à un état d'esprit, qui est celui de la réussite. Selon lui, être heureux s'apprend, on n'a pas appris ou alors on a été éduqué dans le sens contraire. Il a élaboré une méthode en partant de sa propre expérience, puis l'a ensuite expérimentée sur de nombreuses personnes, avant d'en faire un livre. Il donne, dans son livre, dix clés ou stratégies pour parvenir à la réussite et au bonheur. Chacune est introduite par une question posée au lecteur, pour laquelle il décline ensuite une discussion avec des exemples, puis des apports sous forme d'éléments de compréhension et des principes pour lesquels il invite le lecteur à en faire aussitôt l'expérience. Chaque chapitre se termine par une synthèse de l'élément clé de l'apport, et par un renvoi à un cours pour ceux qui souhaitent approfondir. En effet, l'auteur précise que pour être pleinement efficace, ce livre doit être complété par un accompagnement ou par un cours en ligne. Le livre se termine par plusieurs témoignages de personnes qui expriment leur problème de départ et comment elles sont devenues plus heureuses en appliquant les principes donnés dans le livre ou les cours.

Après une introduction où Alex resitue l'origine du livre, par rapport à des cours universitaires donnés en psychologie positive, le livre se déploie en trois parties. Dans la première il aborde la nature du bonheur et les éléments essentiels d'une existence heureuse. Il y relate sa propre expérience du bonheur, et décrit son modèle du bonheur, arguant que le modèle actuel où le bonheur provient soit de la satisfaction immédiate du désir, soit du report indéfini de cette même satisfaction, convient à très peu de gens. Dans la deuxième partie, il relie les théories présentées dans le livre avec les travaux en psychologie positive. Il s'emploie à mettre en pratique les travaux issus des recherches en psychologie positive dans le domaine de l'éducation, puis du travail. Il remet entre autres en cause l'idée selon laquelle un compromis serait inévitable entre épanouissement personnel et réussite professionnelle. La dernière partie se présente sous forme de sept « méditations » au cours desquelles l'auteur propose ses idées sur la nature du bonheur et sa place dans notre vie. Il termine avec une méditation finale qu'il nomme « révolution du bonheur ». Tout au long du livre, il propose des exercices pratiques à réaliser, expliquant que l'apprentissage du bonheur ne saurait se suffire de la simple lecture ou compréhension intellectuelle du contenu du livre.

Pour Dominique, le bonheur ne signifie pas forcément être joyeux tout le temps, et accéder au bonheur n'est pas toujours confortable. Cela s'apprend, comme d'autres disciplines s'apprennent, il faut du temps, parfois toute une vie. Le livre se décompose ensuite en cinq chapitres, au cours desquels l'auteur propose notamment d'apprendre à déceler des pièges antibonheur. Le livre se déroule comme une véritable méthode d'apprentissage au cours de laquelle l'auteur s'attache à faire comprendre les processus en question, illustrés par beaucoup d'exemples situationnels, venant de sa propre expérience, mais surtout des multiples accompagnements qu'il a effectués. Les pièges « antibonheur » sont inconscients, ils empêchent les gens d'être heureux. Ces pièges viennent de notre propre fonctionnement et souvent de conditionnements issus de notre éducation. L'apprentissage nécessite également de comprendre certains processus intérieurs qui nous habitent et émanent de notre nature humaine.

L'objet du livre de Gwen est l'éducation au bonheur. Il s'agit, pour l'auteur, d'un processus d'humanisation inhérent à l'humain envahi par sa part d'ombre (archétype), tant du point de vue individuel qu'affectif, laquelle produit des adultes immatures de ce point de vue. Le bonheur est lié au processus même de l'éducation au bonheur, présenté comme inhérent à l'être humain. Il propose une pédagogie archétypale, qui est une méthode qu'il a nommée éducation au bonheur. Pour ce faire, il a conçu le livre comme un voyage d'exploration de soi-même, dont l'avènement est la réalisation de soi, car il s'agit bien d'un chemin ou d'un voyage propre à chacun. Ce livre a donc pour vocation d'aider dans cette éducation au bonheur, en ne comptant pas uniquement sur le livre au plan intellectuel, car il ne constitue qu'une première étape, mais plus concrètement en prenant des notes sur l'exploration de soi et le travail sur soi. L'auteur précise aussi que l'aide d'un tiers peut s'avérer nécessaire. Ce travail (à partir de ce livre pris comme une méthode d'éducation au bonheur) peut conduire à plus de petits bonheurs ou au grand bonheur. Pas d'exercices pratiques, mais des chapitres conçus aussi bien comme des éclairages sur des concepts théoriques, que des invitations à la réflexion et à l'exploration, ou des témoignages et des exemples. La réflexion proposée est à faire aussi bien à un niveau individuel que sociétal.

Après une introduction qui rappelle que le bonheur s'apprend et qu'il implique une dynamique personnelle, le livre de Claude propose neuf stratégies du bonheur. Il part du principe que tout le monde recherche le bonheur, que ce soit en famille, en amour, au travail,

que des obstacles empêchent souvent de l'atteindre. Chaque chapitre est conçu comme un véritable outil pédagogique qui apporte des principes théoriques, des éléments de réflexion, des exercices ou des bilans personnels à réaliser en lien avec la thématique du chapitre, des engagements à prendre, une synthèse des apprentissages, et des notes personnelles à inscrire (des pages blanches sont même prévues à cet effet dans le livre). Les stratégies permettent d'aller vers le bonheur et de créer la vie qui correspond à l'apprenant, comme de cultiver son optimiste, de développer ses forces et sa confiance, ou de donner du sens à tout ce qui arrive de positif comme de négatif.

2. PRINCIPES D'APPRENTISSAGE DU BONHEUR

2.1 Apprendre le bonheur : motivation et objectifs

2.1.1 Motivation des formateurs

L'intérêt n'est pas l'étude de la motivation des formateurs proprement dite, mais la recherche d'éléments liés à l'éducation au bonheur, des raisons pour lesquelles ces personnes ont mis en place un dispositif en place. Cela nous permet tout d'abord d'y vérifier la pertinence des données en rapport avec notre problématique. Le phénomène relève-t-il notamment de l'augmentation sociétale de la demande de bonheur, répond-il au contexte de mal-être ou malheur, à la réglementation sur le bien-être et qualité de vie au travail ? Les motivations sont-elles liées aux avancées scientifiques de la psychologie positive ?

Les données sur la thématique de la motivation sont issues des entretiens, et au moins d'une deuxième source, voire de trois : les livres contiennent un chapitre autobiographique et, quand ce n'est pas le cas (2/5), les données sont présentes sur le site internet et introduites dans les conférences publiques.

Après le travail d'analyse thématique décrit dans la section précédente, il apparaît que les thèmes peuvent être regroupés selon les rubriques suivantes :

- Parcours de vie,
- Influences extérieures,
- Découvertes personnelles à transmettre,
- Demande du public.

Nous n'allons pas faire suivre les thèmes de cette section d'extraits *de verbatim*. La raison est que d'une part les thèmes sont issus de l'ensemble des données, et le *verbatim* alourdirait alors considérablement le texte, et d'autre part, les thèmes dégagés ici sont de

faible inférence, c'est-à-dire proches des énoncés produits par les sujets. De plus, comme nous l'avons signalé plus haut, l'analyse de la motivation des formateurs ne constitue pas l'objet principal de nos travaux.

La structure de la portion d'arbre thématique touchant à la motivation des formateurs se présente comme suit :

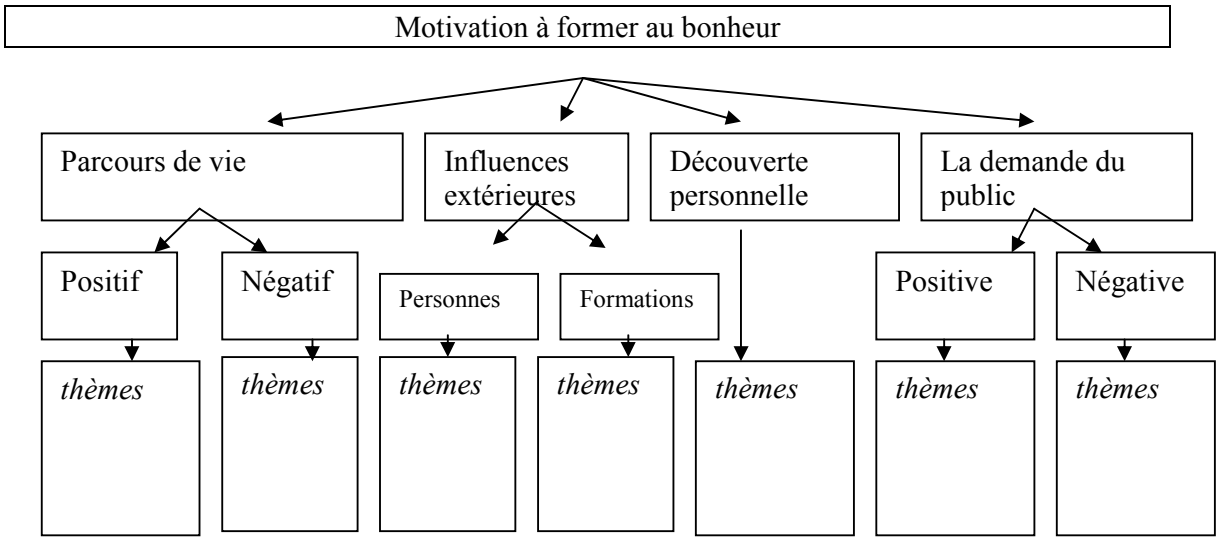


Figure 16 : Structure thématique des motivations

Nous allons rendre compte dans un premier temps de l'importance relative des thèmes pour chacun, au vu de notre compréhension des différentes sources de données. Les thèmes cités sont mis entre guillemets : « thème ».

Considérons d'abord les premières rubriques, soit le parcours (les expériences antérieures), et les influences extérieures, qui constituent des éléments déterminants dans la motivation. Précisons-en leurs titres :

- Parcours de vie : c'est en général dans le parcours de vie des formateurs que certains déclenchements se sont produits, pour chacun d'entre eux, et en lien avec leur propre état de bonheur ou de malheur. Ces déclenchements peuvent être aussi bien positifs que négatifs.
- Influences extérieures : les difficultés rencontrées au cours du parcours, ou les questionnements, débouchent pour tous sur une rencontre particulière, soit sous la forme d'une personne, soit sous la forme d'une formation. Cela concerne donc des personnes ou des formations ayant exercé une influence remarquable.

Pour Camille, les expériences antérieures sont uniquement négatives : « Enfance difficile », « Parcours de vie pas toujours heureux », « Avoir appris à être malheureux et non à être heureux », car le côté positif est donné en influence extérieure, « Des rencontres décisives », mettant en avant notamment une personne qui deviendra ensuite son mentor.

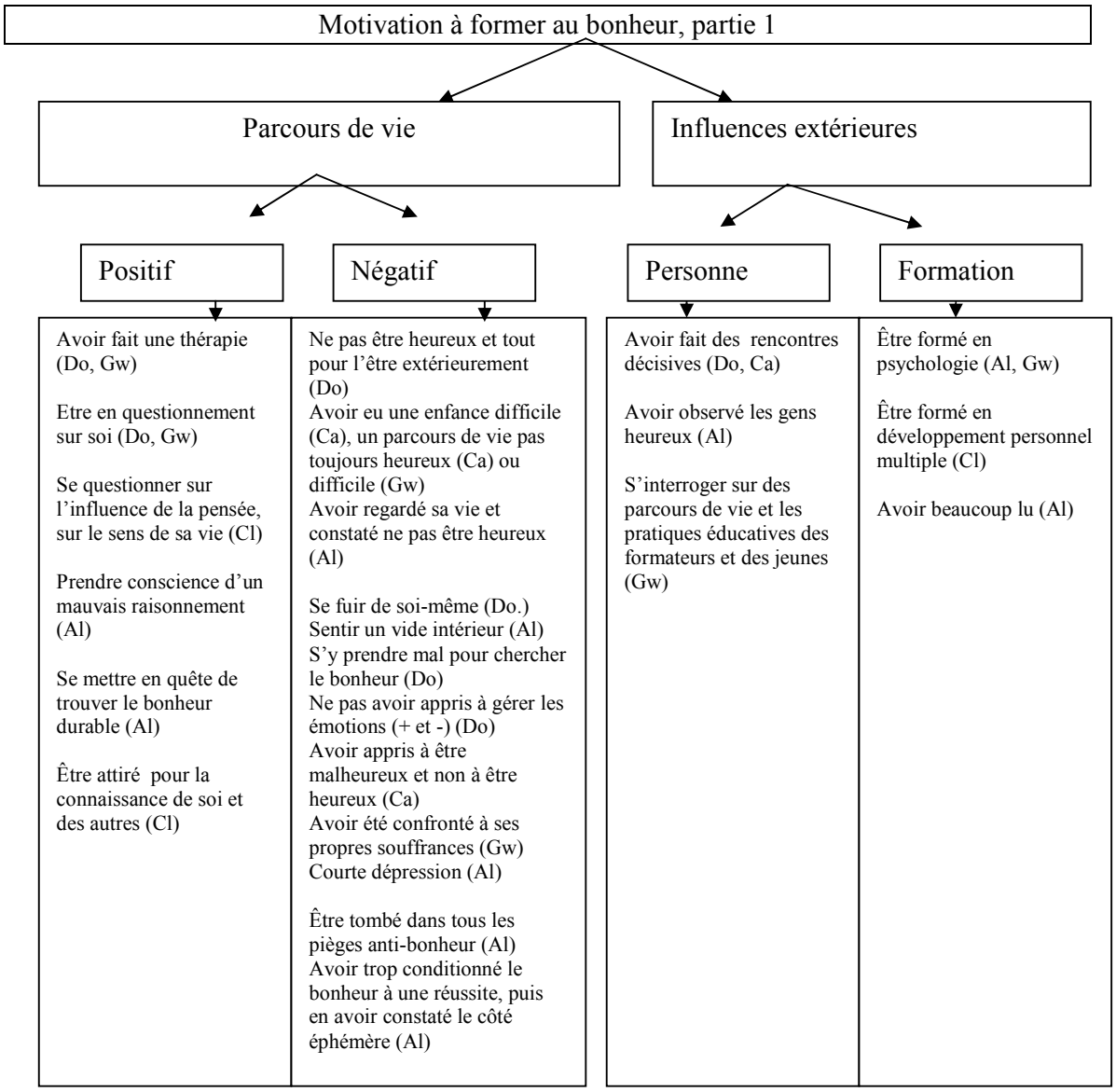
Alex a eu lui aussi un parcours difficile et des expériences antérieures négatives : « Avoir regardé sa vie et constaté ne pas être heureux », « Avoir commis tous les pièges antibonheur », « Sensation de vide intérieur », « Courte dépression », « Avoir trop conditionné le bonheur à une réussite, puis en avoir constaté le côté éphémère ». Il a lui aussi eu des expériences positives, commençant par « Prendre conscience d'un mauvais raisonnement », puis « Se mettre en quête de trouver le bonheur durable ».

Chez Dominique, les expériences négatives antérieures de non-bonheur : « Pas heureux et tout pour l'être extérieurement », « Fuite de soi-même », « S'y prendre mal pour chercher le bonheur », ont amené des expériences positives : « En questionnement sur soi », « Avoir fait une thérapie », et des « Rencontres décisives », en particulier celle avec un psychologue québécois intervenant sur l'atténuation les conflits entre les personnes. Dominique voudra faire le même métier.

Gwen, comme Alex et Camille, a eu un « Parcours de vie difficile », « Avoir été confronté à ses propres souffrances », pour ensuite être « En questionnement sur soi » et « Avoir fait une thérapie ». Les influences extérieures sont surtout liées aux problèmes des jeunes qu'il éduque et des autres éducateurs : « Interrogations menées sur des parcours de vie et les pratiques éducatives des formateurs et des jeunes », qui l'a amené à une « Formation en psychologie » et un doctorat.

Claude ne relate pas d'expériences antérieures négatives, puisque ses moteurs proviennent « Des questionnements sur l'influence de la pensée, sur le sens de sa vie et « Une attirance pour la connaissance de soi et des autres ». Dès l'âge de 20 ans et tout au long de sa carrière il s'est formé : « Formations en développement personnel multiples et variées », dont certaines ont été un déclencheur.

La portion d'arbre thématique de la motivation des formateurs à former au bonheur, pour les rubriques parcours et influences extérieures, se présente en synthèse comme suit.



Légende : Dans cette figure, comme dans toutes celles qui vont suivre, nous avons indiqué les deux premières lettres du pseudonyme du formateur en question :

Al : Alex
Ca : Camille
Cl : Claude
Do : Dominique
Gw : Gwen

Figure 17 : Première portion thématique pour les motivations à former au bonheur

L'ensemble des thèmes reflète un parcours de vie difficile, quatre sujets sur cinq n'étaient pas heureux. Deux personnes affichent avoir fait une thérapie (psychanalyse

freudienne dans les deux cas), une troisième ne le précise pas, mais mentionne une courte dépression. Le cinquième ne précise pas un parcours difficile, il évoque un questionnement, entre autres sur le sens de la vie. Dans le même sens, l'un précise une sensation de vide intérieur. Leur propre recherche du bonheur est donc un ingrédient fondamental de la motivation des formateurs, et tous ont bénéficié d'influences qui ont contribué à faire avancer cette recherche, pour les emmener ensuite vers une voie de transmission. Les influences sont cependant de natures différentes : pour deux, il s'agit d'une formation scientifique jusqu'au doctorat, pour un troisième, de multiples formations en développement personnel, et pour les deux autres, il s'agit principalement d'une personne avec qui ils ont travaillé (psychologue pour l'un, homme d'affaires multimillionnaire pour l'autre), qui est devenu un modèle ou mentor. Nous verrons qu'à la fois les parcours comme les différences influences extérieures ont un impact direct dans les enseignements au bonheur de chacun.

Les deux autres rubriques comprennent

a) les découvertes personnelles à transmettre : chaque formateur met en avant des découvertes réalisées à propos de son bonheur ou du bonheur du public côtoyé professionnellement, et ce sont des thèmes particulièrement importants, qui se répètent dans les trois sources de données à chaque fois ;
b) la demande du public : ce que les formateurs ont retenu de la demande, qui peut être sociétale ou générale, ou plus spécifique pour le public accompagné.

Camille a découvert comment devenir plus heureux, « être devenu heureux en affaire, en famille, en amour », et « avoir effectué son propre apprentissage (appris et vécu) avant de l'enseigner ». Son propre public vient aussi bien « apprendre le bonheur », « apprendre à réussir », que « désapprendre le malheur ».

Alex a testé et découvert comment devenir plus heureux, pour un bonheur durable. Il détaille plusieurs influences extérieures : « Avoir observé les gens heureux », « Avoir beaucoup lu », et s'est alors « Formé en psychologie », pour faire des découvertes personnelles et professionnelles qu'il transmet à présent : « Avoir compris comment devenir plus heureux et souhaiter le transmettre », et « Découvrir la psychologie positive en doctorat ». La demande perçue est aussi bien exprimée en termes de bonheur : « Une augmentation de la demande de bonheur, quel que soit le public », qu'en réponse au mal-être « Plus de personnes déprimées et dépressives qu'avant en occident », « Voir les autres atteints de malheur et de stress ».

Dominique a découvert également par lui-même comment devenir plus heureux, en particulier dans les relations à soi et aux autres, les découvertes exprimées sont liées autant au bienfait d'un état de bonheur « la joie est contagieuse », « la joie est communicante », « témoigner d'un élan profond », qu'à « des règles du jeu à transmettre». La réponse à la demande est vue autant en terme de « mal-être et souffrance » qu'en termes de « bien-être profond ».

Malgré un travail étroit avec le milieu scolaire et un doctorat en sciences de l'éducation, Gwen exprime ses découvertes comme suit : « Avoir appris sur le terrain », « S'intéresser par ce qu'on apprend hors des murs de l'école », « Avoir effectué son propre apprentissage avant de l'enseigner », c'est pourquoi il a découvert qu'il était davantage un « Passeur de valeurs ». Sa perception de la demande est liée au mal-être et à la souffrance, comme son propre parcours, « être confronté aux souffrances de son public à éduquer », « mal-être et malheur dans la société actuelle », les « crises généralisées », aussi énonce-t-il une perception positive de la demande de manière idéologique « une humanité nouvelle à mettre en œuvre ».

Claude, influencé, nous l'avons vu, par de multiples formations en développement personnel («Avoir effectué son propre apprentissage avant de l'enseigner »), transmet ce qui, au travers de ces différentes formations, a été moteur pour lui pour améliorer son bonheur : « Chercher et trouver les réponses en soi », avec un « Désir d'aider autrui ». À l'instar de son propre parcours, il voit donc davantage la demande sociétale en général en termes positifs : « vouloir améliorer sa vie », « vouloir accéder au savoir à l'intérieur de soi », « développement personnel », puisque « le bonheur est à l'origine de nos motivations profondes ». Son public vient aussi pour en former d'autres : « formation de formateurs ». Il note cependant chez certaines personnes « être plus ou moins heureux et vouloir l'être davantage ».

La portion d'arbre thématique pour les deux rubriques illustrées plus haut est présentée à la figure 18. Relevons que les découvertes personnelles à transmettre sont les découvertes motrices, annoncées en termes génériques, ou comme source de motivation. Nous verrons que les formateurs ont découvert beaucoup d'autres choses, déclinées sous forme d'apprentissages, puisqu'ils affichent tous, sans exception, avec ou sans formation scientifique, avoir vécu ce qu'ils enseignent.

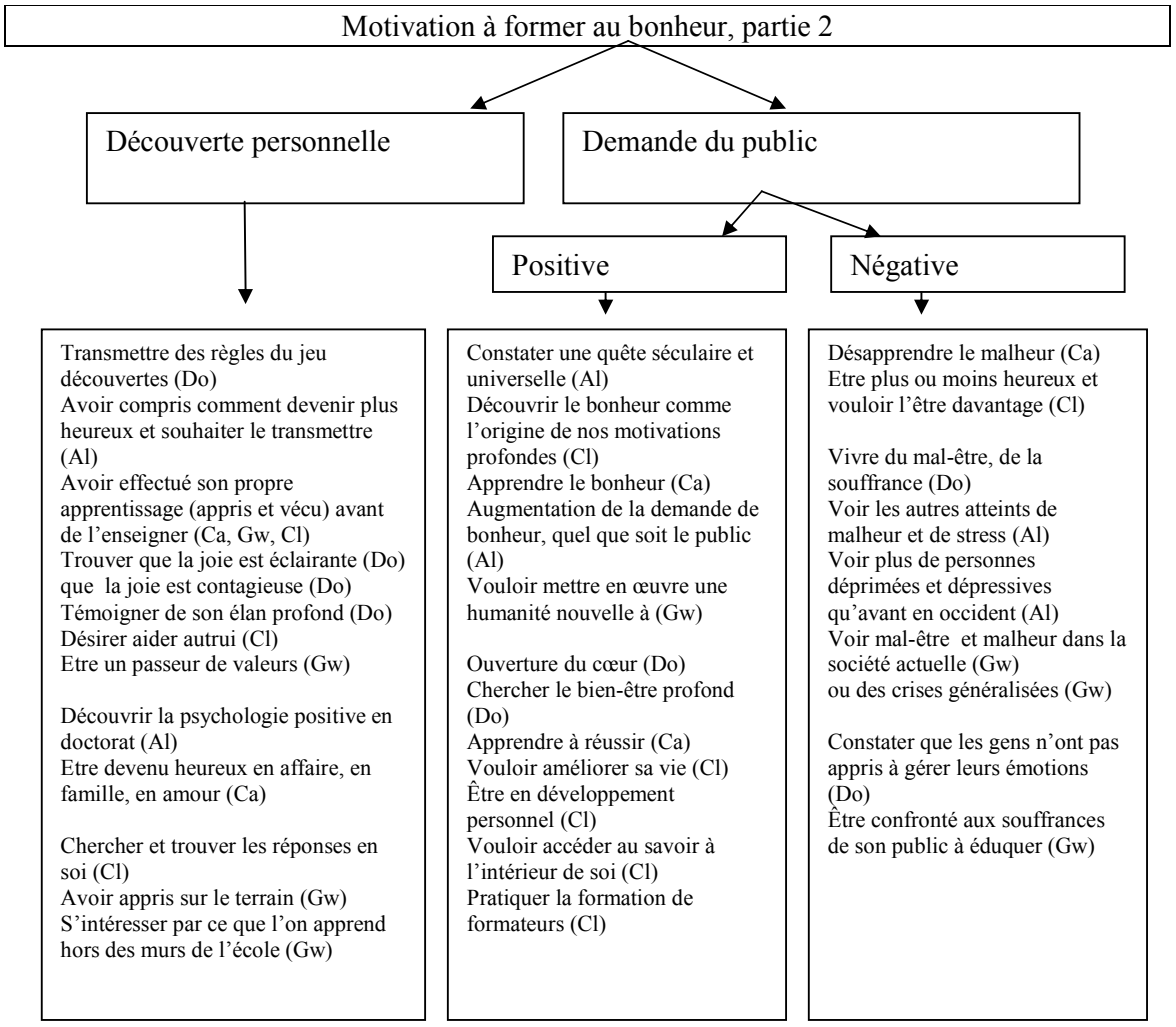


Figure 18 : Deuxième portion thématique pour les motivations à former au bonheur

Même s'ils sont exprimés différemment, les trois premiers thèmes de la colonne de gauche (figure 18) ─ qui concernent tous les formateurs ─ indiquent que tous ont vécu et appris un chemin d'accès au bonheur, qu'ils enseignent et transmettent ensuite. Nous étudierons par la suite plus précisément quoi et comment. L'envie de partager est importante, comme l'indique la série d'*item* suivants : trouver que la joie et contagieuse, éclairante, témoigner de son élan profond, désirer aider autrui, être un passeur de valeurs. La dernière série de thèmes de la même colonne montre cependant que pour les uns, il s'agit de chercher les réponses en soi, tandis que pour les autres, il faut chercher sur le terrain, en dehors des murs de l'école.

La dernière demande du public nous permet de vérifier que les formateurs se situent dans le même type de demande que notre étude du contexte (Chapitre 1, section 1). Il s'avère

que la majorité des formateurs appréhende la demande du public à la fois par rapport au mal-être, stress, souffrance et malheur, que par rapport à une demande de bonheur. Camille précise que son public vient aussi bien se former pour « apprendre le bonheur » que pour « désapprendre le malheur ». Même si les autres ne l'affichent pas aussi ouvertement, nous verrons que leur analyse de la demande est en accord avec l'apprentissage qu'ils proposent, à savoir apprendre le bonheur en n'étant pas heureux, mais également pour d'autres en étant heureux et en voulant l'être davantage. Tous ne s'y prennent pas de la même façon, c'est ce que nous étudierons par la suite.

Si la dernière colonne, relative aux diverses souffrances sociétales ou à celles de son public en particulier, présente des thèmes assez homogènes, la colonne du milieu, relative à la demande de bonheur, est plus disparate. Les premiers thèmes rappellent l'universalité de la quête du bonheur, et concernent la demande sociétale : quête séculaire et universelle ; le bonheur est à l'origine de nos motivations profondes ; apprendre le bonheur ; augmentation de la demande de bonheur. Par contre les suivants, qui concernent les publics spécifiques des formateurs, portent sur des demandes diversifiées : ouverture du cœur ; bien-être profond ; apprendre à réussir ; vouloir améliorer sa vie ; développement personnel ; vouloir accéder au savoir à l'intérieur de soi ; formation de formateurs.

2.1.2 Objectifs visés par les formateurs et résultats obtenus

Tous les formateurs ont découvert et appris comment trouver le bonheur et devenir plus heureux, et chacun a entrepris, à sa manière, de le transmettre à d'autres personnes. Nous avons relevé pour chacun un extrait de *verbatim* qui l'exprime clairement :

- Camille : « apprendre le bonheur »
- Alex : « l'apprentissage du bonheur » ;
- Dominique : le bonheur … « bien sûr qu'on peut apprendre » ;
- Gwen : le bonheur … « oui ça s'apprend » ;
- Claude : « le bonheur, ça s'apprend ».

L'objectif général de chacun découle de ces affirmations, et les formulations peuvent présenter les nuances suivantes : apprendre le bonheur, transmettre comment apprendre le bonheur, apprendre à devenir plus heureux dans sa vie personnelle et professionnelle. Par contre, les différences entre chacun d'eux vont s'exprimer dans l'intention visée, les objectifs fixés ou les résultats obtenus. C'est ce dont nous rendons compte ici. Les thèmes ont été classés ensuite selon un critère simple micro/meso/macro, c'est-à-dire déclinés en rubriques :

- sur soi,
- vis-à-vis des autres,
- vis-à-vis de l'environnement.

Nous ne différencions pas ici les résultats visés ou atteints (parfois annoncés comme tels), car notre recherche ne vise pas le retour des apprenants, ni la compréhension de l'écart réel exprimé entre un propos et une pratique (Argyris et Schön, 1978), nous nous basons sur les propos et les intentions des formateurs, tels qu'ils pourraient apparaitre dans un curriculum ou un référentiel de formation. C'est pourquoi nous exprimons objectifs, intentions, résultats visés, résultats atteints, sous le seul titre « objectifs et résultats visés ».

Il nous est ensuite apparu nécessaire de découper la rubrique « sur soi ». Plusieurs dichotomies possibles ont été considérées : calme / en mouvement ; ou : état d'être / développement ; tourné vers soi / tourné vers l'extérieur. Après avoir testé le classement pour chacun, la deuxième dichotomie s'est avérée plus propice à la répartition des thèmes. « Développement » est un titre de rubrique, une étiquette qui regroupe un ensemble d'attitudes ou d'aptitudes à développer, moyennant donc un mouvement ou une transformation, par opposition à « état d'être», plus statique. La portion d'arbre thématique est présentée ci-dessous. Les thèmes étant peu nombreux, nous les avons directement placés dans la figure.

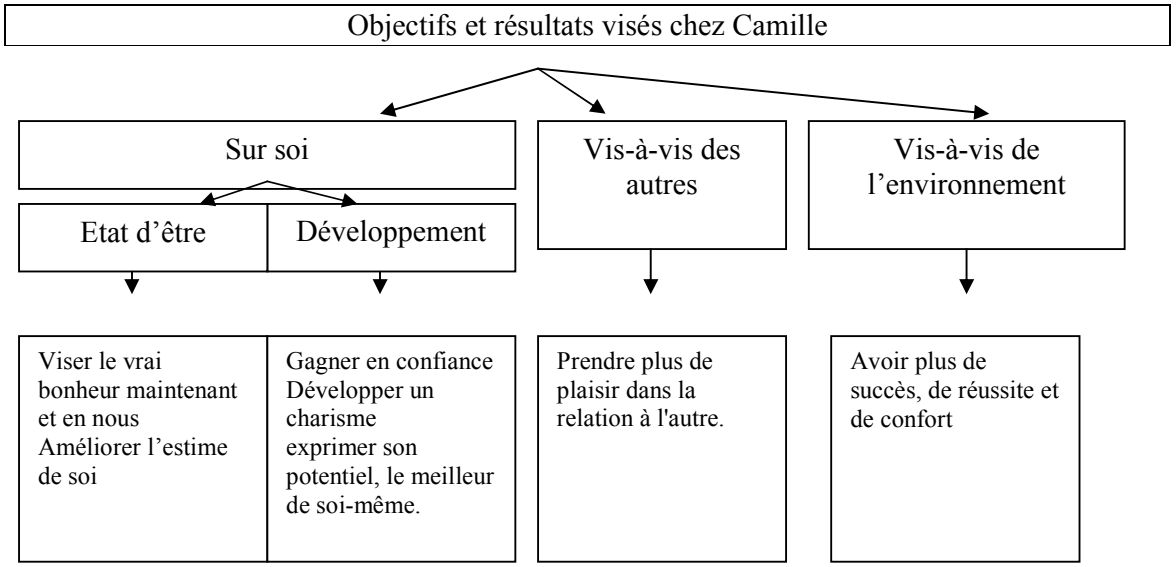


Figure 19 : Portion thématique « objectifs » pour Camille

Camille oriente davantage ses accompagnements vers la réussite des personnes, qu'elle soit personnelle, ou professionnelle, ou les deux : « Avoir plus de succès, de réussite et de confort » (colonne 4), et le « Vrai bonheur maintenant et en nous » (colonne 1). Pour lui,

estime de soi et confiance sont des résultats, pas des moyens. Bonheur et réussite, étroitement liés, s'accompagnent du développement de son charisme, de l'expression de soi-même, et de « prendre plus de plaisir dans la relation à l'autre », (colonnes 3 et 4).

Quelques extraits de *verbatim* pour illustrer sa vision du bonheur. Pour Camille, le bonheur est à la fois un chemin et le ressenti du but atteint : « Le bonheur n'est pas un état constant, c'est un chemin à prendre », et aussi « Le bonheur est la recherche de l'émotion de la satisfaction ». Il ne s'agit pas de la satisfaction de n'importe quel désir, mais bien d'une expression de réussite personnelle, liée à ses valeurs (le meilleur de soi-même).

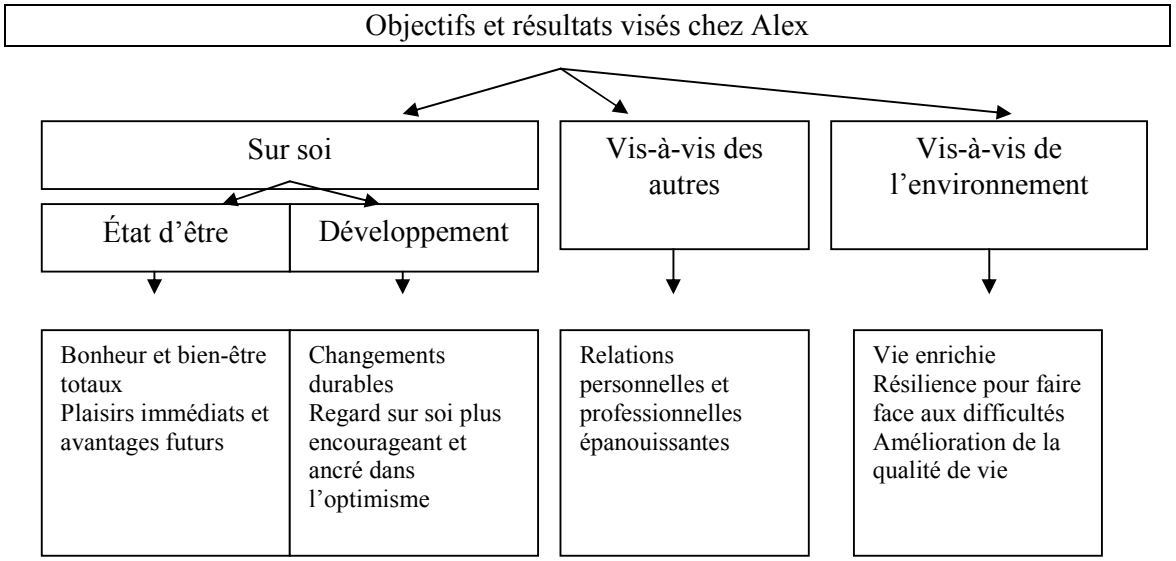


Figure 20 : Portion thématique « objectifs » pour Alex

Alex vise un « bonheur et bien-être total », des « plaisirs immédiats et avantages futurs ». Ce bonheur est durable (changements durables), et permet un « regard sur soi plus encourageant et ancré dans l'optimisme », et vis-à-vis des autres, des « relations personnelles et professionnelles épanouissantes » (Colonne 3). Comme pour Dominique, il s'agit d'un bonheur malgré les vicissitudes de l'existence (Résilience pour faire face aux difficultés), une vie enrichie, une amélioration de la qualité de vie.

Bien qu'Alex s'appuie directement sur les travaux issus de la psychologie positive, il n'a pas repris les définitions du bonheur d'auteurs dont il cite les travaux, tels Csikszentmihalyi ou Seligman, mais formule sa propre définition du bonheur : « la sensation globale de plaisir chargée de sens », à la fois but et chemin :

> Le bonheur ne provient ni de la satisfaction immédiate du désir, ni du report indéfini de cette même satisfaction. Nos modèles habituels en matière de félicité ne conviennent qu'à très peu de gens. […] Ces modèles ne tiennent pas compte d'un besoin fondamental chez l'être humain : celui d'un bénéfice à la fois présent et à venir, et le sens de la vie. Il faut savourer le but à atteindre, mais aussi le chemin qui y mène. Le bonheur occupe la première place dans la hiérarchie de nos préoccupations, la fin vers laquelle tendent tous nos moyens. Il peut être le but suprême, mais aussi un moyen d'atteindre un niveau supérieur de réussite globale.

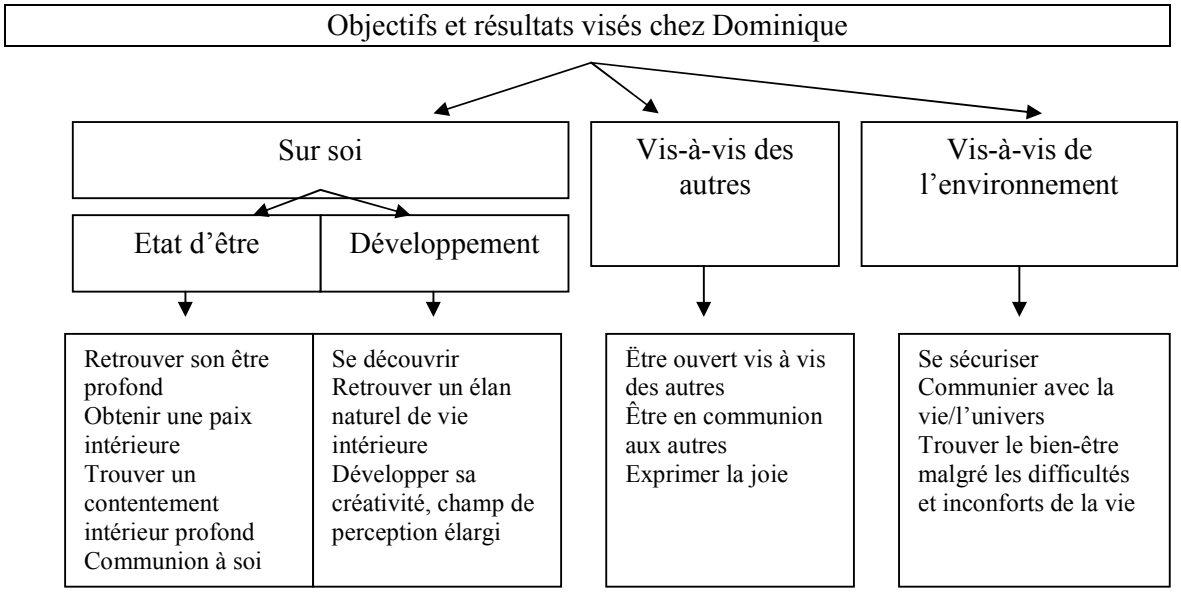


Figure 21 : Portion thématique « objectifs » pour Dominique

Pour Dominique, l'harmonie semble être un mot d'ordre d'ensemble, comme le montrent les thèmes « obtenir une paix intérieure », « communion à soi, aux autres, à la vie ». Il s'agit à la fois de « se découvrir », et de retrouver un bien-être malgré les difficultés et inconforts de la vie, à côté d'autres thèmes secondaires (figure 21).

Ces résultats sont à mettre en parallèle avec la vision du bonheur de Dominique, réexprimée au travers des extraits de *verbatim* suivants (entretien). Pour lui, « Le bonheur n'est d'ailleurs pas forcément le but de la vie » ; le bonheur est lié à un élan intérieur, c'est un chemin d'éveil : « un chemin au cours duquel on devient plus vrai, on accède à une paix intérieure ». « Le bonheur, ce n'est pas se sentir bien tout le temps, c'est être vrai et se sentir vivant ». Il écrit dans l'introduction de son livre : « J'ai un peu peur de m'en prendre au tabou du bonheur, peur de transgresser le bonheur interdit, d'oser démonter les pièges antibonheur, d'oser témoigner de l'élan profond qui nous habite ».

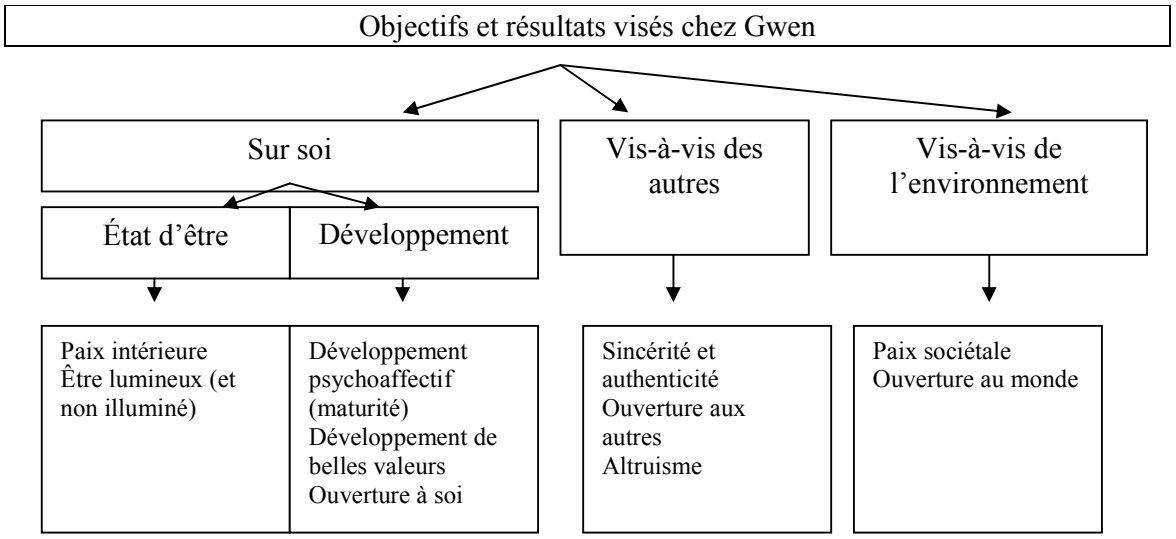


Figure 22 : Portion thématique « objectifs » pour Gwen

Gwen axe davantage son éducation au bonheur sur des valeurs : « Développer de belles valeurs », « Sincérité et authenticité », Altruisme, et vers une « paix intérieure ». La maturité psychoaffective est atteinte, car développée, l'être devient lumineux et non illuminé, ouvert à soi, aux autres et au monde, comme l'indique l'ensemble des thèmes de la figure 22.

Pour Gwen, le bonheur ressemble à un processus d'assouvissement de ses besoins allant jusqu'à la réalisation de soi :

> Le bonheur est un peu comme une fusée à étages, il comporte : une base (manger, dormir, faire ses besoins, respirer), un centre (assurer cette base et la sécuriser par soi-même quand on est adulte, avoir un travail, un logement, etc.) et une hauteur (se réaliser soi-même, réaliser ses projets ou ses rêves, s'autoriser à penser ou à créer, etc.). Mais pour accéder à tout cela, cela est compliqué, car on est envahi par l'ombre (comme Archétype) en soi-même, c'est pourquoi il faut la mettre au travail grâce au processus d'éducation au bonheur, c'est un processus d'humanisation, à partir de l'ombre, pour aller vers la lumière, soit le bonheur.

Claude vise globalement une ouverture et une dynamique positive, « Aborder la vie de manière plus globale », « Ouverture sur le monde », « Disponibilité à la nouveauté » (voir figure 23). Ici, le résultat est moins tourné vers un état d'être, ou une harmonie, même si, comme on le verra, c'est à l'intérieur de soi que chacun va trouver la clé de cette ouverture, puisque l'expression de nouvelles potentialités vise entre autres l'intuition. Là encore, il s'agit d'être moins dépendant des aléas extérieurs : « Non dépendance vis à vis des événements extérieurs »

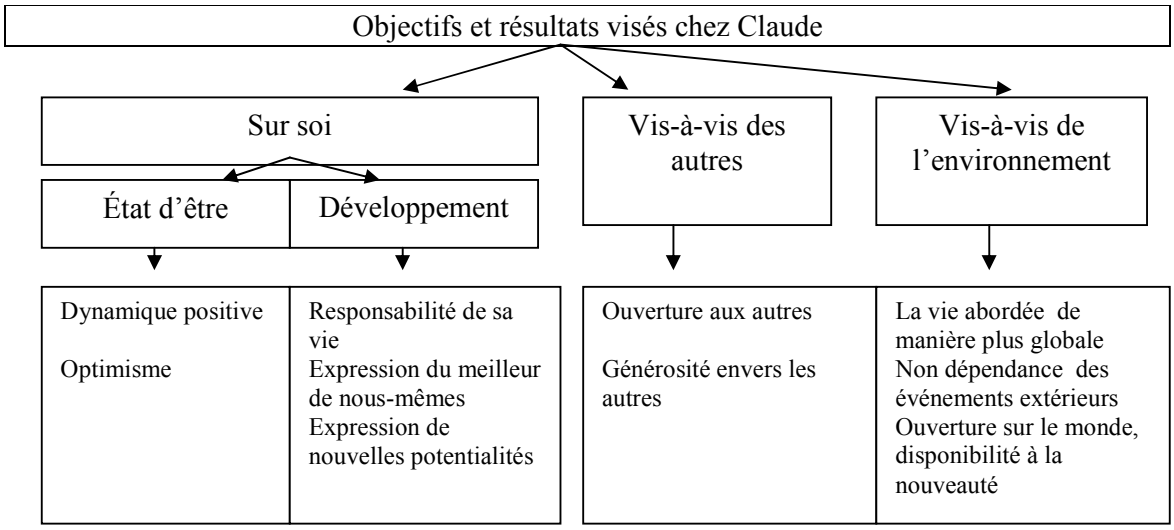


Figure 23 : Portion thématique objectifs, pour Claude

Pour Claude, le bonheur est en effet une dynamique qui guide nos comportements, avec l'intuition comme guide : « Le bonheur est un état d'être intérieur, quelque chose que l'on ressent, une dynamique que l'on ressent, et qui nous amène vers des comportements, des habitudes, qui renforcent notre idée du bonheur. Nous avons tous un capital bonheur pas toujours exploité ».

Un élément fondamental pour Claude est que « l'intuition collabore au bonheur, chaque intuition, chaque information se manifeste pour nous guider vers ce qui est bon pour nous, notre savoir profond. Nous avons toutes les informations au plus profond de soi pour savoir ce qui nous rend heureux, mais on ne sait pas comment y accéder ».

2.1.3 Première synthèse

Le tableau présenté ci-après présente la synthèse des principales caractéristiques des cinq dispositifs d'éducation au bonheur, par rapport aux axes étudiés jusqu'ici.

Tableau 8 : Synthèse des premiers éléments

	Camille	Alex	Dominique	Gwen	Claude
Le formateur - Expériences antérieures - Diplôme - Métier actuel - Métier précédent	Pas heureux et parcours difficile Influences extérieures Autodidacte Formateur, coach Entrepreneur	Pas heureux et parcours difficile Prises de conscience, quête bonheur durable Doctorat psychologie Enseignant universitaire *Idem*	Pas heureux Influences extérieures. Thérapie Formation psychologie et CNV Conférencier, formateur Juriste, avocat d'affaire	Confrontation à la souffrance En questionnement. Thérapie Doctorat éducation / psychologie analytique Educateur *Idem*	Parcours exprimé positif En questionnement. Quête de connaissance de soi. Diverses formations en développement personnel Conférencier, formateur Coach
Découverte fondamentale	Son propre apprentissage du bonheur avant de l'enseigner				
Vision du bonheur	Chemin + ressenti de l'atteinte du but	Chemin + but suprême ; plaisir + sens	Chemin d'éveil, élan de vie	Processus de réalisation de soi (individuation)	État d'être et dynamique qui dirige nos comportements
Objectifs visés par l'enseignement	Bonheur par la réussite, personnelle et/ou professionnelle	Bonheur ou bien-être durable, total, face aux difficultés de la vie	Paix intérieure profonde, communion, malgré les inconforts de la vie	Bonheur par l'authenticité et la maturité psychoaffective	Bonheur par une dynamique globale positive et l'expression du meilleur de soi, sans dépendre des événements extérieurs

2.2 Les modalités d'apprentissage du bonheur

Cet axe représente les modalités pédagogiques mentionnées par les formateurs. Il s'agit avant tout de vérifier qu'il s'agit bien de permettre un apprentissage, puis de déceler si l'éducation au bonheur nécessite des méthodes particulières, et enfin de découvrir si les méthodes diffèrent considérablement d'un dispositif à l'autre, ou si au contraire elles sont relativement homogènes. Les différents thèmes ont pu être classés dans les rubriques méthodes, conditions, niveaux et rôle du formateur.

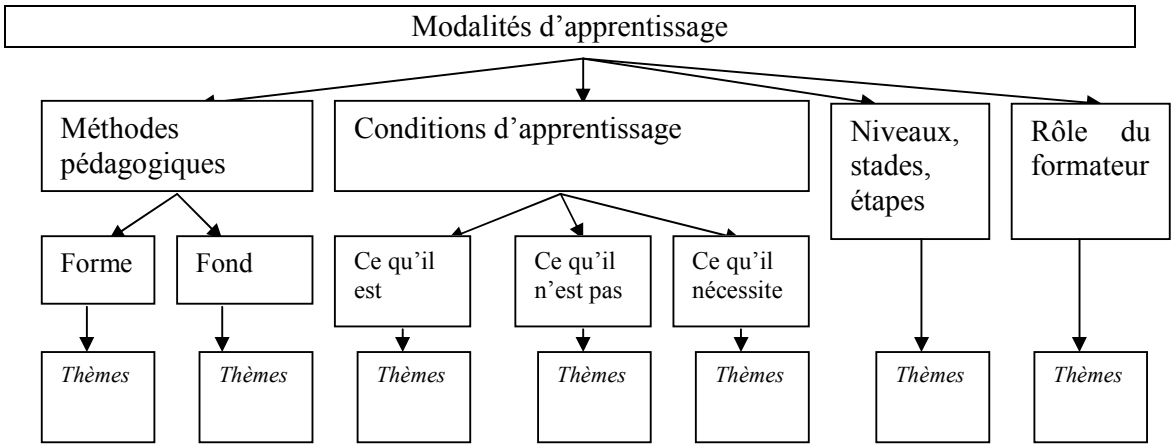


Figure 24 : Structure thématique modalités d'apprentissage du bonheur

Présentons tour à tour les thèmes concernant les quatre grandes rubriques, dans les figures qui vont suivre.

Le premier paquet précise les « modalités de l'apprentissage » : exercices, travail personnel, devoirs, jeux de rôles, témoins d'apprentissages faisant appel à un enseignement ou à une formation adulte Pour le fond ─ les moyens organisationnels utilisés pour enseigner ─ il s'agit de moyens tout à fait classiques : cours, conférences, travail en atelier et accompagnements individuels (deuxième paquet de thèmes colonne 1, figure 25).

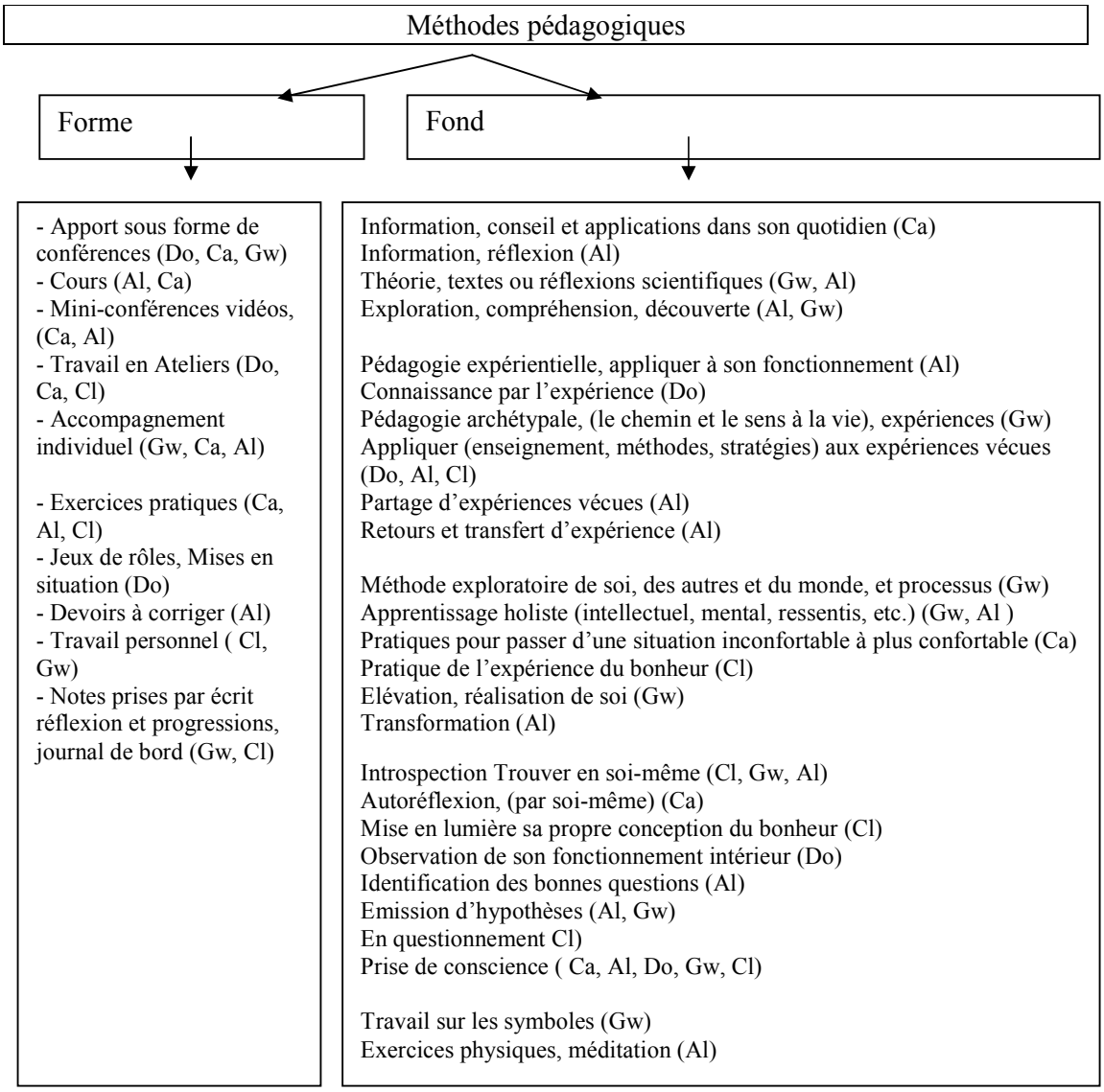


Figure 25 : Méthodes pédagogiques

Nous avons classé le fond (deuxième colonne), en cinq paquets (un espace entre chaque paquet les sépare) que nous allons tenter de titrer dans le texte. Le premier est davantage d'ordre intellectuel, de la connaissance et de la compréhension : information, théorie, réflexion, compréhension. Le second est lié aux expériences vécues, à partager, à transférer, ou alors il s'agit d'informations ou de connaissances à appliquer à ses propres expériences, à ses pratiques, tout autant d'éléments qui évoquent la pédagogie expérientielle, qu'Alex cite expressément. Le troisième est une prolongation de celui-ci, qui évoque que l'apprentissage concerne plusieurs dimensions, qui amènent à la transformation, à la réalisation de soi. Le quatrième paquet insiste sur le côté autonome de l'apprentissage, qui part de soi : action de chercher, trouver en soi-même, observation de

son fonctionnement intérieur, identification des bonnes questions, émission d'hypothèses, prise de conscience. Il reste deux thèmes non classés : travail sur les symboles, exercices physiques et méditation.

En ce qui concerne les conditions d'apprentissage, nous avons trouvé une homogénéité entre les formateurs (colonne centrale de la figure 26). Les initiales des prénoms à côté des thèmes de la figure 26 montrent bien que les thèmes sont relativement proches, ou bien partagés, avec l'apport d'information et de réflexion, le partage d'expériences, l'application à soi et à ses expériences, l'introspection, la prise de conscience et la transformation, qui évoquent des moments d'apprentissage descendants et des moments d'apprentissage expérientiel.

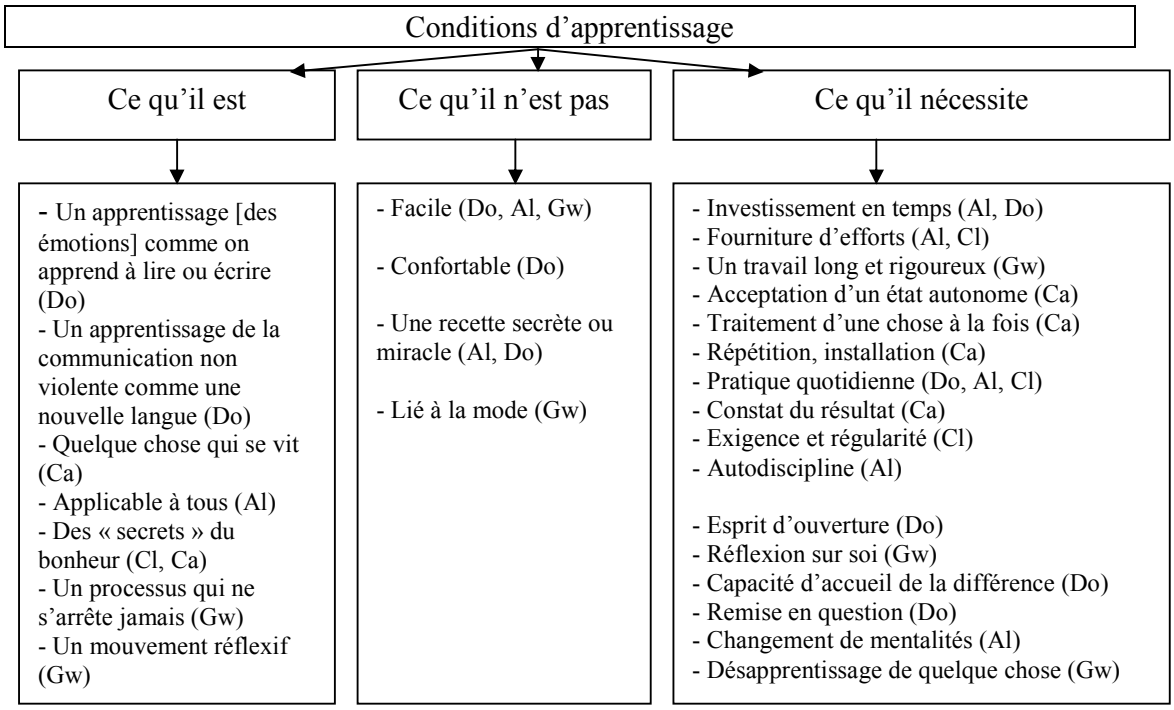


Figure 26 : Conditions d'apprentissage

Dominique, Alex et Gwen mettent en avant que l'apprentissage du bonheur n'est pas une recette facile ou miraculeuse (colonne 2). Tous sont d'accord pour affirmer qu'il s'agit d'un véritable apprentissage. Ils précisent qu'il est nécessaire pour le mener à bien, comme tout apprentissage, d'y consacrer du temps, des répétitions, de la régularité, de la pratique, des efforts, de l'exigence (colonne 3) ainsi que quelques prérequis sur l'état d'esprit. Dominique compare l'apprentissage des émotions à celui de lire ou d'écrire par exemple (colonne 1). Soulignons une divergence entre Alex et Dominique d'un côté, pour

lesquels il ne s'agit pas de recette secrète ou miraculeuse, et Camille et Claude de l'autre, qui mentionnent, dans leurs livres, des clés d'apprentissage en termes de « secrets ». Cependant, selon notre analyse, cette divergence n'est qu'apparente. En effet, il s'agit davantage, pour Camille et Claude, d'un « effet » littéraire et de marketing, se basant sur le fait qu'ils y révèlent des connaissances, à propos du bonheur, qui n'étaient pas connues ou répandues jusqu'alors. Par exemple, Alex comme Claude préconisent de développer l'optimisme, pour Alex, parce que c'est prouvé scientifiquement, tandis que pour Claude, c'est le secret n° 1 de son livre. Camille explique carrément : « Pourquoi j'appelle ça des "Secrets" ? Tout simplement parce que personne ne les connaît ou du moins sait que ce sont ces "choses-là" qui enrichissent. »

- Niveaux, stades d'apprentissage

Cette rubrique comportant peu de thèmes, et ne concernant pas tous les formateurs nous la mentionnons seulement dans le texte sans figure. Il s'agit en effet de trois formateurs qui mentionnent des stades, ou des étapes, d'apprentissage :

- Différents niveaux de base des personnes impliquent différents niveaux de formation (Camille)
- Étapes : Déclic / changement de cap /ouverture / mettre en place des actions précises (Camille)
- Processus par étapes : découverte intellectuelle / application par exploration pour soi, (Gwen)
- Des stades d'apprentissage : inconsciemment incompétent, consciemment incompétent, consciemment compétent, et inconsciemment compétent, lorsque l'apprentissage est intégré (Dominique)
- Selon le niveau d'ouverture de départ, une conférence peut suffire, sinon il faut une formation (Dominique)
- Travail personnel avec étapes (Dominique).

Ces axes, conditions d'apprentissage et stades d'apprentissage, n'ont d'autres vertus que de donner des arguments supplémentaires en faveur d'un véritable apprentissage du bonheur, de type constructiviste.

- Rôle du formateur

Il s'agit du rôle que les formateurs énoncent, avec un complément de ce que nous avons pu observer concrètement. En écho au fait que tous les formateurs en question ont vécu ce qu'ils enseignent, nous avons relevé plusieurs nuances de thèmes sur la manière de l'envisager :

- Être ancré : ce que les formateurs enseignent a d'abord fait sens en eux (Camille)
- Témoigner : ce que le public voit possible pour le formateur semble possible aussi pour eux (Camille)
- Expérimenter et vérifier les apprentissages (Dominique)
- Accompagner en ayant fait le chemin, avec authenticité et sincérité (Gwen)
- Avoir vécu ce qui est enseigné (Gwen).

Ils soulignent tous l'importance d'avoir expérimenté et vécu leurs enseignements. Dominique mentionne directement le rôle de « vérificateur de l'apprentissage », mais tous l'ont exprimé indirectement puisqu'ils ont tous trouvé ou retrouvé le bonheur après l'expérience du malheur (Camille, Alex, Dominique et Gwen), ou trouvé comment améliorer encore le bonheur (Claude, Alex).

Le formateur est aussi « un messager, à ne pas confondre avec le message ». Ce que signifie ici Alex, c'est que si le formateur est important, le message (contenu) l'est encore plus. Il raconte l'anecdote de ses premières conférences où les gens étaient étonnés de voir un jeune homme ─ lui en l'occurrence ─ plutôt timide et introverti pour enseigner le bonheur. Rappelons aussi qu'il donne des cours de bonheur à l'université, qui ressemblent en tout point à des cours classiques. Ceux-ci débutent généralement par des apports issus des théories scientifiques en psychologie positive, mais Alex annonce en plus la transformation de soi par des exercices appliqués et des échanges entre les participants sur leur vécu.

Pour Camille, il y a nécessité « d'un véritable travail de formateur pour contribuer au bonheur des gens », il en précise notamment deux : « Bousculer les gens et les tirer vers le haut », et « Aider les gens à se remettre en question ». En cours collectifs, il est bon orateur, apporte des contenus sous forme de témoignages ou d'une notion clé d'apprentissage, et cherche avant tout à provoquer le questionnement des gens, les incitant à expérimenter et persévérer, plutôt que de recevoir une information toute faite, y compris venant de lui-même. Au fur et à mesure des retours sur les accompagnements à distance

qu'il réalise, il retransmet aux participants les réponses aux questions posées par l'un ou l'autre d'entre eux, considérant qu'elles peuvent également faire avancer tout le monde.

Dominique est, en conférence, un excellent orateur qui sait capter son public. Pour lui, le formateur a un rôle pour « accompagner la traversée des difficultés ». Il s'appuie à la fois sur ses propres expériences, sur l'expérience de personnes accompagnées et sur l'interpellation à l'expérience de son auditoire pour susciter des prises de conscience. Il explicite également certains processus fondamentaux à comprendre, comme les pièges antibonheurs. En atelier, il est centré sur les apprenants et ce sur qu'ils vivent concrètement durant l'exercice ou le jeu de rôle, pour les aider à effectuer des prises de conscience.

Pour Claude, le formateur est aussi « un accompagnateur, un coach ». Orateur moins charismatique que Dominique ou Camille, plutôt timide en conférence ou en interview, ses interventions sont détaillées, pour faire comprendre, avec pédagogie (répétition, illustrations notamment) ses propos. En atelier, il n'hésite pas à faire des schémas au tableau pour bien expliquer un processus lié au fonctionnement humain, et répondre aux questions des participants.

Pour Gwen, le formateur est un tiers, une « personne qui aide », coach, formateur ou psychanalyste, précise-t-il. Dans ses conférences, il reste sur le registre de la compréhension rationnelle pour son assemblée, énonçant ses découvertes des processus d'éducation au bonheur, mais insistant davantage sur son urgence pour l'éducation des jeunes et pour la société en général, ce qui peut laisser à penser qu'il glisse sur le registre de l'idéologie. C'est en accompagnement individuel qu'il guiderait davantage une personne dans le vécu du processus bien développé dans son livre, cependant nous ne l'avons pas vu à l'action véritablement, contrairement aux autres.

Les rôles des formateurs sont d'une part cohérents entre eux, et dans l'ensemble en cohérence avec les méthodes pédagogiques exprimées. Camille, Claude, Gwen et Dominique mettent principalement en avant le rôle d'accompagnateur de la transformation (passage à plus de bonheur), mais ils apportent tous également des contenus précis et des cours structurés (dans une moindre mesure pour Gwen). Alex met principalement en avant le rôle de la personne qui délivre un message (en l'occurrence, pour lui, aussi sous forme de cours bien structurés, plus importants que la personne qui délivre le cours), mais il souligne le fait qu'il ne s'agit pas d'une simple information. Lors de son premier cours de

l'année universitaire, il détaille la pédagogie qu'il va utiliser comme en témoignent les extraits suivants :

> Le bonheur dépend aussi de la manière dont on regarde le monde. Ce cours ne concerne pas seulement l'information mais aussi la transformation. Par rapport à l'information, il s'agit de remplir moins, découvrir plus, et transformation, c'est aussi changer de forme. […]. Maslow insistait déjà sur l'importance du caractère intrinsèque de l'information reçue, à ne pas utiliser l'information seulement en externe. Aider la personne à devenir le meilleur qu'elle est capable de devenir.

2.3 Contenu et organisation des apprentissages

En lien avec la thématique précédente, et avant de détailler les contenus et moyens développés pour apprendre le bonheur, nous avons tout d'abord dégagé les grands principes généraux développés par chacun des cinq formateurs. Ici, les thèmes dégagés vont donc être de forte inférence, aussi nous les avons accompagnés d'extraits de *verbatim*. Toutefois, étant donné qu'il s'agit d'une analyse synthétique, les extraits de *verbatim* ne sont pas exhaustifs. Les titres et sous-titres de chapitre des livres ont eux aussi contribué à définir ces thèmes. Ce travail a été réalisé après avoir dégagé l'ensemble des thèmes pour toutes les grandes thématiques, y compris les éléments de contenu et les méthodes d'apprentissage. Par contre il nous parait plus logique de faire l'inverse dans notre présentation.

Un des formateurs, comme indiqué précédemment (voir section 2.1.1), a explicitement différencié l'acte « désapprendre le malheur » de celui « d'apprendre le bonheur ». Nous avons ensuite constaté, au vu du relevé de thèmes et de la recherche de récurrences et de divergences, que tous les autres avaient plus ou moins implicitement opéré cette même dichotomie. Nous en avons donc fait nos deux branches principales de l'arbre. Nous allons ainsi pouvoir comparer les formateurs entre eux.

2.3.1 Les grands principes

Dans un premier niveau de lecture, nous nous sommes attachée à repérer les principes fondamentaux, c'est-à-dire les thèmes majeurs pour les intervenants (énoncés comme tels en entretien, ou comme têtes de chapitre de l'ouvrage ou de cours/conférence, ou comme bilan synthétique). La structure de l'arbre thématique est déclinée ci-dessous.

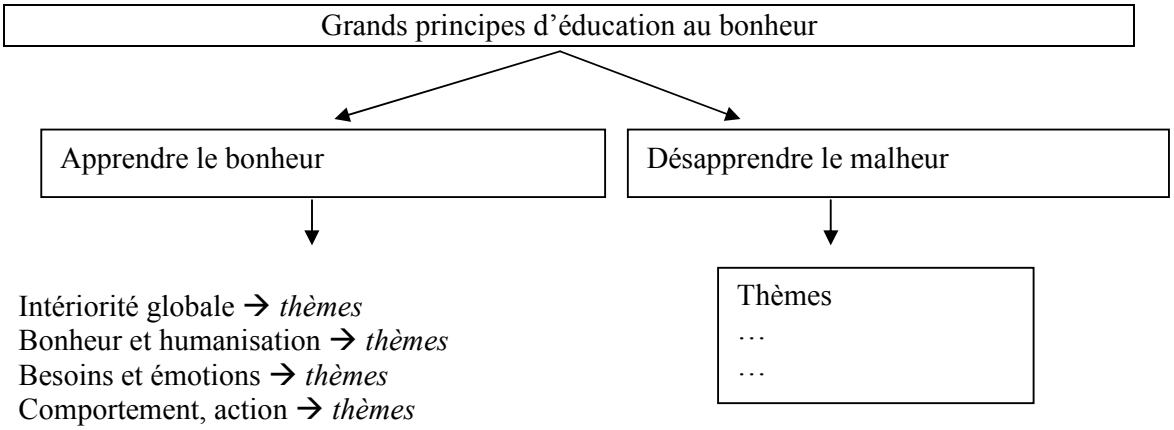


Figure 27 : Structure de l'arbre des grands principes

Nous allons présenter chaque cas, l'un après l'autre, avec des extraits de *verbatim*, en vue de comparer les grands principes par la suite. Pour faciliter la lecture, les principes tels que nous les avons formulés figurent d'abord seuls, puis dans des encadrés en gras, suivis des extraits de *verbatim* en italique.

On trouve, énoncés chez Camille, deux grands principes d'éducation au bonheur :

- La pensée et l'attitude de réussite procurent le bonheur, et donc la motivation à avancer et à réussir
- Développer des émotions positives, le bon sens et l'authenticité

La pensée et l'attitude de réussite procurent le bonheur, et donc la motivation à avancer et à réussir

- *Le bonheur est la recherche de l'émotion de la satisfaction*
- *Oser réussir*
- *Au lieu de se poser la question de comment réussir, se connecter au ressenti auquel on veut aboutir, et qui va nous donner une grande énergie, une grande motivation pour avancer*
- *Nos actions seront en cohérence avec nos ressentis*
- *Une formation pour la réussite*
- [Ce cours] *est une application positive dans la vie pour améliorer son bien-être et sa réussite.*
- *La visée est un état de bien-être qui va permettre de voir les opportunités pour réussir.*
- *Ces « secrets » n'ont qu'un seul et même but: Vous propulser vers le succès et vers un avenir plus radieux, fait de confort, d'argent, de liberté, de bonheur*

Développer des émotions positives, le bon sens et l'authenticité

- *Lorsqu'on propose des exercices aux gens, ce sont des choses auxquelles ils ont déjà pensé 100 fois, mais ils n'osent pas. Les émotions positives sont les premières choses à retrouver*

- [J'utilise] la méthode MDBS = la méthode du bon sens. C'est le meilleur des guides. Certains utilisent des méthodes compliquées, si je me torture pour trouver une solution, c'est que je ne vais pas dans le bon sens
- Le bonheur est la recherche de l'émotion de la satisfaction. C'est quelque chose de gratuit, on le reçoit sans pouvoir l'attribuer forcément à quelque chose ou à quelqu'un, au travail, à la famille ou aux amis. On est juste content d'être nous-mêmes.
- C'est vraiment la clé, on demande toujours aux gens ce qu'ils veulent faire, mais la question importante est qu'est-ce qu'ils veulent ressentir, car tout le reste va être en cohérence
- Je forme au pourquoi émotionnel

Camille énonce par ailleurs deux grands principes pour désapprendre le malheur :

- Sortir des croyances et des émotions liées aux événements passés,

- Modifier ses pensées pour modifier ses actions.

Sortir des croyances et des émotions liées aux événements passés
- Je ne dis pas aux gens de me croire, mais de constater par eux-mêmes que leurs croyances sont fausses
- Nous avons grandi en écoutant ces croyances et en leur donnant la valeur de vérités, alors qu'elles n'en sont pas!
- Les idées négatives, nous pourrissent le cerveau, c'est le désherbant de tous les espoirs, le meilleur moyen de tuer dans l'œuf toute tentative d'évolution … Nos projections… pièges immenses dont personne n'a conscience

Modifier ses pensées pour modifier ses actions
- Certains doivent désapprendre le malheur, et d'autres au contraire, plus nombreux je pense, ne savent pas qu'il existe des moyens pour être plus heureux. Ce sont donc deux approches différentes, chacun doit trouver ce qui lui convient le mieux, notre programme peut les aider pour cela aussi. Lorsqu'elles sont très éloignées du bonheur, chaque petit pas compte
- La formation réticulée est un groupe de neurones à l'arrière de notre cerveau, qui est une sorte de filtre au cerveau des informations qui nous arrivent. Le filtre fonctionne en fonction de ce qui est important pour nous - implique la modification de pensée, y compris l'inconscient
- Apprendre à sélectionner vos idées, différencier les pensées qui vous appartiennent de celles qui vous ont été imposées
- Je tiens à faire comprendre que tout le monde peut réussir, qu'il suffit de déclencher les bonnes prises de conscience
- Je propose des exercices qui vont contribuer en quelques jours à transformer la conscience des personnes

Alex, pour les principes généraux, n'évoque que la possibilité d'apprentissage du bonheur, pas le désapprentissage du malheur. Les quatre thèmes sont les suivants :

- Reconnaître que le bonheur est un capital suprême

- Prendre en compte les aspects holistiques de l'être humain (émotionnels, relationnels, intellectuels, physiques et spirituels) / (humanisation)
- S'autoriser à ressentir ses émotions (positives et négatives), tout en multipliant les émotions positives liées à la motivation et en suivant la voix intérieure qui nous guide (besoins et émotions)
- Se fixer sur ce qu'on veut vivre en lien avec nos valeurs, et entreprendre des actions qui procurent à la fois un plaisir immédiat et un bénéfice futur via le sens (comportement, action)

Reconnaître que le bonheur est un capital suprême
- La pensée-bonheur, c'est la reconnaissance que le bonheur est le capital suprême, la fin vers laquelle mènent tous les autres objectifs
- Une révolution du bonheur aura lieu quand les gens accepteront, en théorie comme en pratique, que le bonheur est bel et bien le capital suprême
- L'aptitude à rechercher le bonheur est un don de la nature qu'aucune personne, religion, idéologie et aucun gouvernement n'a le droit de nous enlever. […] un des obstacles majeurs que nous rencontrons dans la poursuite du capital suprême : notre propre sentiment que, quelque part, nous ne sommes pas dignes de ce bonheur
- Pour réaliser – c'est-à-dire rendre réel – le potentiel de capital suprême que contient chaque vie, nous devons d'abord accepter que tout est là : il n'y a rien de plus à vivre que les détails quotidiens, ordinaires, de la mosaïque

Prendre en compte les aspects holistiques de l'être humain (émotionnels, relationnels, intellectuels, physiques et spirituels)
- C'est un programme destiné aux particuliers et aux professionnels qui souhaitent développer une approche globale et positive de la personne […] Les aspects émotionnels, relationnels, intellectuels, physiques et spirituels de l'individu

S'autoriser à ressentir ses émotions (positives et négatives), tout en multipliant les émotions positives liées à la motivation et en suivant la voix intérieure qui nous guide
- Si nous étions dépourvus d'émotions, donc de motivation, nous n'aurions aucune aspiration. Étant à la base de la motivation, l'émotion joue naturellement un rôle crucial dans notre désir de rechercher le bonheur. Cependant, il ne suffit pas d'être capable d'éprouver des sentiments, quels qu'ils soient. Pour être comblé, il nous faut avoir des émotions positives
- Le bonheur ne se réduit pas aux émotions positives
- Or l'expérience humaine c'est aussi de ressentir la souffrance, la colère, la tristesse, il ne doit pas y avoir de problème avec cela. À l'inverse, si on ne ressent aucune émotion positive, c'est un problème

- Lorsque nous suivons la voix intérieure, intuitive, qui nous souffle le chemin du bonheur, non seulement nous prenons davantage plaisir au trajet, mais encore nous obtenons une réussite plus grande. Privés de cette sensation explicite et motivante qui dirige nos pas, nous risquons d'errer sans but, de tourner en rond, de nous retrouver hors de notre moi réel, authentique

Se fixer sur ce qu'on veut vivre en lien avec nos valeurs, et entreprendre des actions qui procurent à la fois un plaisir immédiat et un bénéfice futur via le sens)
- Pour être heureux, il faut trouver ce hamburger métaphorique, qui allie avantages immédiats et futurs.
- Définition du bonheur, c'est la sensation globale de plaisir chargée de sens. […] cette formulation ne s'applique pas à un instant précis, mais à la somme agrégée des expériences d'une vie entière à un moment donné
- En plus du sens global à sa vie, il faut aussi trouver un sens au niveau du quotidien
- Se donner des objectifs autoconcordants, c'est-à-dire les buts qu'on se donne par conviction personnelle ou par intérêt dans un domaine

Pour Dominique, les principes fondamentaux liés d'éducation au bonheur concernent trois thèmes majeurs :

- Connaître et développer son intériorité (élan vital, intuition, guide intérieur, émotions et sentiments)

- Apprendre à être, à être vrai, à se sentir vivant (humanisation)

- Repérer et exprimer ses besoins fondamentaux, partagés par tous les êtres humains, et le rôle des émotions vis-à-vis de ces besoins (besoins et émotions)

Connaître et développer son intériorité :
- J'accompagne les gens vers la connaissance d'eux-mêmes, retrouver son être profond
- La connaissance de soi, de ses sentiments, de ses émotions, la communication, la communication non violente, sont des moyens [d'apprendre à être heureux]
- Je propose de développer son intériorité, mieux se comprendre, mieux se connaître
- Les points importants sont : la force intérieure …
- Cela demande de développer une force intérieure pour être plus fort que ça
- Un mouvement intérieur, qui est un élan de don, de contribution, de création et d'amour […] et je suis chaque fois émerveillé de voir combien l'élan de vie que ces activités parviennent à stimuler en nous
- Le véritable enjeu, c'est qu'il s'agit d'essayer d'être heureux même si la vie est souvent inconfortable […] nous sommes là pour trouver un profond contentement intérieur qui se manifeste dans la douceur et l'intensité de la communion avec soi, avec les autres, avec la vie, avec l'univers ou avec dieu […].Ce profond contentement intérieur représente notre besoin (ou valeur) fondamental, notre élan vital, en tant qu'êtres humains
- Écouter son élan et apprendre à se faire confiance
- Oser témoigner de l'élan profond qui nous habite
- Le but de la rencontre avec nos peurs n'est pas de réparer, mais bien de retrouver un état d'être en paix en nous alignant sur notre élan vital, en nous laissant être la vraie personne que nous sommes
- Si vous vous fermez ou vous coupez rapidement aux moments de bien-être que la vie vous présente, et ce, par manque d'habitude ou de peur, vous muselez votre guide intérieur
- Il existe l'intelligence émotionnelle et l'intelligence intuitive, on ne les a pas développées, ce tabou vient du fait que la génération précédente avait peur de ses sentiments

Apprendre à être, à être vrai, à se sentir vivant
- Parce que nous devons apprendre à ne pas toujours faire des choses, pour nous autoriser enfin à être
- Apprendre à être vivant en soi, en l'autre, et à élargir sa conscience. Il faut apprendre à être vrai.
- Le bonheur, ce n'est pas se sentir bien tout le temps, c'est être vrai et se sentir vivant
- L'entreprise est un formidable terrain d'essai pour apprendre à être vrai
- « J'apprends à être plutôt que faire. » Mais on ne vous comprend pas, du moins au début. Ça fait partie de l'apprentissage
- Tentez d'écouter quelqu'un qui vous parle de quelque chose en vous contentant d'être là, dans une présence empathique à l'autre, sans vous sentir obligés de faire quelque chose […]. C'est souvent inconfortable de se laisser être soi-même présent et à l'écoute, sans se croire obligé de réagir, de faire bonne figure ou bonne impression. Acceptez cet inconfort et laissez monter en vous le simple plaisir de la présence. [..] Petit à petit, il n'y aura plus d'inconfort, que le bien-être de la présence.
- Qu'est-ce qui est vivant en moi ?
- Si je scrute, il y a quand même une partie de moi qui va bien car tel besoin est satisfait. Il y a une partie de mon être qui est vivante, qui respire

Repérer et exprimer ses besoins fondamentaux, partagés par tous les êtres humains, et le rôle des émotions vis-à-vis de ces besoins
- Nos besoins fondamentaux sont notre patrimoine, ce sont les valeurs de l'humanité, on n'a même pas pris conscience que nous les partagions, et nous pouvons augmenter notre capacité d'apprentissage pour améliorer notre humanité. Les sentiments désagréables sont importants à repérer, car on les attribue aux autres, alors qu'ils indiquent des besoins non assouvis. L'émotion c'est un paquet de sentiments pour moi, c'est l'expression de plusieurs choses
- Les besoins sont à l'origine de nos sentiments
- Apprendre à comprendre ses besoins pour mettre en marche des actions pour les assouvir. Au début, les gens mélangent besoins et sentiments, ou besoins et stratégies
- Alors ensuite on peut aller voir de quoi est fait mon rêve, mon élan, pouvoir laisser frétiller en moi mon rêve le plus fou, car il me renseigne sur mes besoins profonds
- Prendre conscience et différencier ses besoins fondamentaux de ses désirs ou envies […] tous les êtres humains ont les mêmes besoins fondamentaux
- Nos besoins ont plus besoin d'être reconnus que satisfaits […] reconnaître les besoins de l'autre, même s'ils sont différents des nôtres, fonde son identité et son altérité. Lorsque nous cessons d'être gentils, nous acceptons l'idée que reconnaître le besoin de quelqu'un d'autre ne veut pas dire démissionner du nôtre
- Qu'avons-nous à lâcher, à quoi sommes-nous invités à renoncer ? […] la colère peut être salutaire quand nous apprenons à en faire bon usage
- C'est une ignorance, car les sentiments on apprend à les utiliser, et la seule façon de bien vivre, ce n'est pas de les ignorer, car ils sont là et ils seront toujours là ; c'est de les écouter et de leur faire de la place, c'est la seule manière heureuse de cohabiter. Apprendre que la colère peut être un acte créateur, la tristesse un acte fécond.

Le thème qui découle du principe « désapprendre le malheur » est celui-ci :

- Repérer et déjouer les pièges antibonheur, inconscients, liés à notre culture et notre éducation (Les pièges antibonheur sont identifiés et apparaitront dans l'arbre thématique).

Repérer et déjouer les pièges antibonheur, inconscients, liés à notre culture et notre éducation
- Prendre conscience des pièges à la communication vraie comme des pièges antibonheur, car cela signifie se donner la liberté d'en sortir et, par là, l'occasion de vivre notre vie de façon plus pleine, plus profonde, et plus joyeuse, malgré et à travers les difficultés que nous rencontrons tous

Apprendre le bonheur pour Gwen est un processus inhérent à l'humain. Contrairement aux quatre autres, il ne distingue pas « apprendre », d'une notion à définir qui se nommerait « bonheur » : les deux sont intimement liés.

Les deux grands principes que nous avons dégagés sont :

- S'engager dans un processus inhérent à l'humain et fondamental, l'individuation ou éducation au bonheur comme un tout, qui est un processus d'humanisation, - Retrouver le lien qui nous relie aux choses et le sens profond de la vie (comportement, action).

S'engager dans un processus inhérent à l'humain et fondamental, l'individuation ou éducation au bonheur comme un tout, qui est un processus d'humanisation
- J'ai alors mis à jour un processus humain, et j'ai compris que les hommes sont définis comme un processus, c'est le processus de l'éducation au bonheur qui est à l'œuvre dans l'humanité, il fait partie intégrante de l'homme
- Éduquer, plus loin, au bonheur, ça peut exister, mais c'est autre chose, moi l'éducation au bonheur se rapproche plutôt du concept de l'individuation de Jung
- L'éducation au bonheur c'est choisir la part du bien, on peut choisir de réaliser cette voie, et c'est la destinée de l'homme, c'est elle qui nous permet d'aboutir à la paix, elle permet de casser tout ce qui est en jeu dans le monde actuellement et qui va mal, elle mène à la lumière. On est fondamentalement fait pour le bonheur.
- Pour moi, il n'y a pas d'émotions positives et d'émotions négatives, l'important dans les émotions c'est ce que j'en fais, elles sont toutes là. L'éducation au bonheur c'est la réalisation de toutes ses potentialités. C'est la réalisation du Soi (et pas seulement de soi, ce n'est pas la même chose, c'est le Soi de Jung)
- On comprend pourquoi se réaliser soi-même, donc entrer en processus d'individuation, est important dans les pratiques éducatives
- Une démarche qui est une exploration de soi

Retrouver le lien qui nous relie aux choses et le sens profond de la vie
- Il s'agit de retrouver le lien qui nous relie avec les choses, et c'est à chacun de le trouver en soi-même
- [Le bonheur] *c'est notre reliance intérieure à soi et au monde, à chacun de le trouver et de le définir*
- [Cela] *implique d'envisager que la personne est dans un lien privilégié à elle-même, aux autres et au monde*
- Il faut aussi se poser des questions pour y [la vie] apporter du sens : sur soi, les autres, les activités, le monde.

Par conséquent, désapprendre le malheur est aussi lié à ce même processus, sous un principe que nous avons énoncé comme suit :

- Le bonheur est en chacun de nous, on le voit par son contraire : la lumière derrière l'ombre ; principe du bien et du mal, de l'ombre jaillit la lumière.

Le bonheur est en chacun de nous, on le voit par son contraire : la lumière derrière l'ombre ; **principe du bien et du mal, de l'ombre jaillit la lumière.**
- C'est un processus d'étayage, qui peut comprendre le désapprendre, de lutte contre notre part sombre
- Parce que le contraire de bonheur est le malheur, et le résultat se voit dans la société actuelle. Il ya une force contraire au bonheur, qui veut le détruire, c'est la part d'ombre, cette force est sombre, destructrice
- Il s'agit de travailler sur cette part sombre, il y a nécessité d'explorer cette voie
- Il y a donc une confrontation, et le principe est simple, mais non simpliste : c'est le principe du bien et du mal. Et cette dualité existe aussi bien en nous que dans notre société.
- De l'ombre jaillit la lumière […] c'est donc grâce à la présence de l'ombre que profondeur et hauteur se mettent en place et que votre être peut se mettre en mouvement

Pour Claude, il y a trois grands principes pour apprendre le bonheur :

- Développer le capital bonheur en chacun par apprentissage et stimulation (humanisation)

- Développer l'intuition profonde, information intérieure visuelle, auditive, et kinesthésique qui nous guide vers notre bonheur (intériorité globale)

- Développer une dynamique mentale positive (besoins et émotions)

Développer le capital bonheur en chacun par apprentissage et stimulation
- Nous avons tous un capital bonheur pas toujours exploité, c'est comme un trésor, une ressource que l'on se doit de cultiver
- Chacun d'entre nous possède en lui un capital bonheur à exploiter
- L'essence du bonheur, est déjà présente à l'intérieur de nous …je l'appelle capital bonheur, car c'est comme si nous avions déjà cette énergie en nous. Seulement selon les circonstances et les expériences, certaines personnes ont été facilitées pour développer ce programme bonheur, et d'autres, par certains faits pas évidents à vivre, ont eu plus de difficultés et ont pu freiner cette émulsion de capital bonheur. Mais par certains apprentissages, certaines stimulations, on peut tout à fait le « booster », le stimuler, pour améliorer considérablement notre vie

Développer l'intuition profonde, information intérieure visuelle, auditive, et kinesthésique qui nous guide vers notre bonheur
- J'ai beaucoup axé mon travail sur l'intuition
- L'intuition nous permet de nous donner la possibilité avec le meilleur de la vie, faire les meilleurs choix en toute circonstance, ce qui mène naturellement au bonheur
- Elle [l'intuition]se manifeste sous trois aspects principaux : visuelle, auditive, et kinesthésique, ici on parle surtout de ressenti, c'est mon intuition qui me met en phase des ressentis kinesthésique, dans mon corps. L'intérêt est d'aborder la vie et la réalité avec une autre vision des choses, d'aborder la vie de manière plus globale et plus vaste.

Développer une dynamique mentale positive
- Quand on a un projet, c'est pour améliorer notre vie, on cherche à vivre une dynamique positive, on cherche plus de joie, d'amour, cela nous mène vers le bonheur. Le bonheur ce n'est donc pas une chose inatteignable, c'est un état d'être, une façon d'être au quotidien
- Notre humeur et notre état d'esprit influent sur le déroulement d'une journée […]. Nous percevons en effet la vie à partir de notre état intérieur […] état interne négatif, nous percevons la vie avec ce même filtre , ce qui nous prive de notre objectivité et nous fait entrer dans une spirale de désagrément […] pour créer des changements et améliorer […] être conscient de notre fonctionnement intérieur et de la nature de nos pensées […] première étape, s'entraîner à penser positif […] l'optimiste est persuadé que ses actions provoqueront un avenir meilleur […] une dynamique mentale positive se relie systématiquement à nos émotions et sentiments positifs

Pour désapprendre le malheur, nous avons exprimé le thème de Claude comme suit :
- Réorganiser notre psychisme et se libérer du passé, des choses refoulées dans l'inconscient (l'ombre de Jung)

- Réorganiser notre psychisme et se libérer du passé, des choses refoulées dans l'inconscient (l'ombre de Jung)
- Éliminez ce qui vous empêche d'être heureux … les obstacles font partie du chemin […] système de croyances (issues des événements passés vécus, blessures d'enfance) cesser de se faire manipuler par les pensées négatives
- Se libérer du passé […] sortir de la dynamique psychique de la projection […] processus psychique qui touche certains aspects de nous-mêmes que nous jugeons inacceptables à la suite d'humiliations ou critiques dont nous avons fait l'objet […] à défaut d'avoir pu être vécu, tout cela a été refoulé dans notre inconscient […] ce que Jung a nommé « l'ombre »

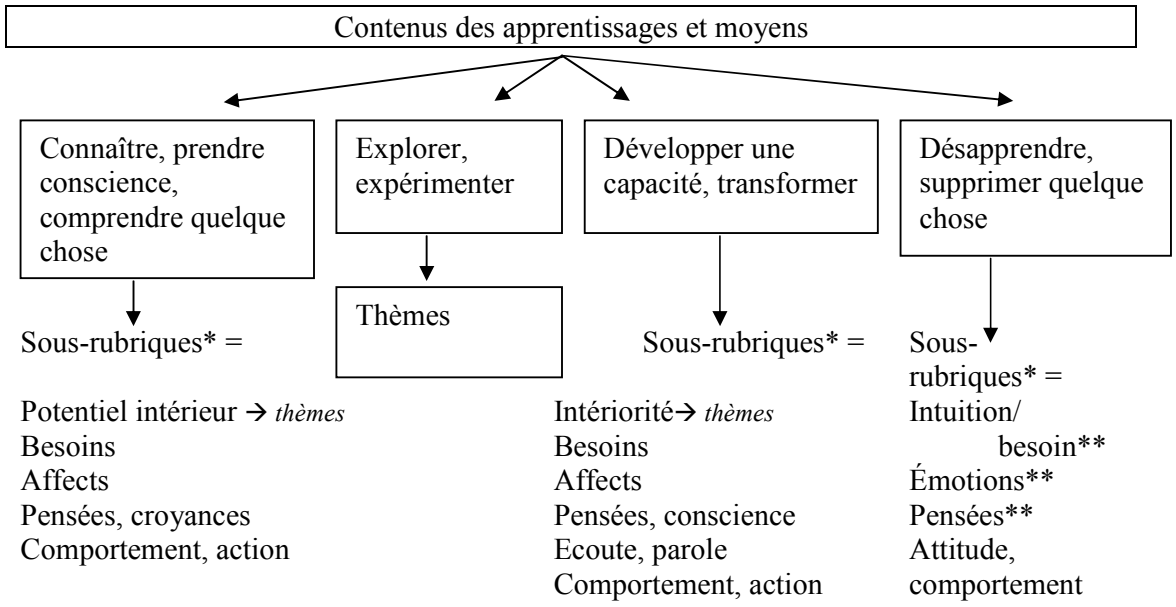
2.3.2 Contenu des apprentissages

Nous avons procédé à un repérage exhaustif des thèmes, pour cerner les contenus et comprendre les nuances entre chacun. Les axes et rubriques créés ici découlent, dans le respect de la méthode, des thèmes trouvés. Il s'agit de la partie la plus importante de l'analyse thématique, à la fois la plus dense et celle qui va mettre en évidence comment et à partir de quoi se réalise l'apprentissage du bonheur. Nous n'avons donc relevé peu d'extraits de *verbatim* ici, pour alléger la densité.

2.3.2.1 Structure générale de l'arbre thématique

Nous avons nommé cet axe « contenu et moyens pour apprendre le bonheur », qui comprend, souvent entremêlé, des éléments de contenu et le processus d'apprentissage qui permet à la fois d'apprendre et donc d'accéder au bonheur. En effet, prenons l'exemple des

émotions, cité par l'ensemble des formateurs. Les émotions constituent un élément de contenu de l'apprentissage du bonheur. Mais cet *item* ne saurait se suffire en lui-même. Il peut s'agir de connaître les émotions qui nous traversent, mais il peut aussi s'agir de développer certaines capacités vis-à-vis de ces émotions. Autrement dit, au vocable émotion est associé un verbe d'action, et le thème va aboutir à l'association du mot émotion avec son verbe d'action. Prendre conscience de ses émotions, ou apprendre à vivre avec ses émotions, sont des exemples types desdits thèmes. Le relevé de thèmes pour chaque cas a engendré ensuite un regroupement en rubriques et sous-rubriques, les verbes d'action (prendre conscience ou apprendre à vivre) pouvant être des facteurs différenciateurs et engendrant des regroupements distincts. De même, en regardant par exemple ces deux thèmes, prendre conscience de ses émotions, d'une part, et prendre conscience de ses pensées, d'autre part, pensées et émotions peuvent aussi engendrer une autre dichotomie. Après plusieurs essais, nous proposons la structure thématique suivante, dans lequel peuvent alors s'insérer tous les thèmes de cet axe (figure 28).



* chaque sous-rubrique comporte ensuite un ensemble de thèmes

** ces sous-rubriques présentent un autre sous-découpage, présenté plus loin

Figure 28 : Structure générale de l'arbre thématique pour les contenus d'apprentissage

Nous avons relevé des thèmes pour ces quatre grandes rubriques, présentées ci-après, chez tous les formateurs. Par contre, il est possible que parfois, les données pour un cas ne comportent pas de thème pour une sous-rubrique donnée.

Ainsi, les moyens pour apprendre le bonheur vont se décliner en actions qui relèvent tout d'abord de la connaissance, de la prise de conscience ou de la compréhension de quelque chose. Ce « quelque chose » concerne différents contenus : il peut s'agir de besoins ; d'affects ; de pensées ou de processus cognitifs ; de comportements ou d'actions. La première rubrique (potentiel intérieur) rend compte de thèmes relevant de l'intériorité non classables dans les autres : élan, force, guide, motivation, intuition, potentialités intérieures. Il s'agit aussi d'explorer ou d'expérimenter quelque chose. Ce regroupement comportant moins de thèmes, nous n'avons pas décliné d'autres sous-ensembles. Il s'agit aussi de développer certaines capacités, voire de transformer quelque chose. On retrouve des sous-rubriques proches, à part les deux premières. Enfin, tous les formateurs ont aussi souligné la nécessité de désapprendre ou de supprimer quelque chose, employant parfois le verbe « déconditionner ». Chacune des quatre sous-rubriques intuition/besoin, émotions, pensées et attitudes, sont elles-mêmes déclinées en trois sous-ensembles : frein ou difficulté (sociétal ou personnel) à lever ; préconisation d'actions à ne pas faire. Nous n'avons pas représenté ces items pour alléger le tableau, mais ils figureront lors des présentations rubrique par rubrique.

Ici, l'ensemble des thèmes étant conséquent, nous allons procéder à une présentation des thèmes tour à tour pour chacun des cinq cas, sans extraits de *verbatim*. Les thèmes sont en général de faible inférence. Plus simple à organiser qu'une figure et plus clair, chaque tableau, correspondant à une rubrique, est un résultat. Nous les commenterons succinctement, avec parfois des extraits de *verbatim* pour renforcer un propos. Dans chaque tableau, les thèmes figurent à la troisième ligne.

2.3.2.2 L'apprentissage du bonheur vu par Camille

- Connaître, prendre conscience

Tableau 9 : portion 1 d'arbre thématique de Camille pour l'axe contenu d'apprentissage

Connaître, prendre conscience, comprendre quelque chose				
Potentiel intérieur	Besoins	Affects	Pensées, croyances	Comportement, action
- Apprendre à se connaître - Connaître son intériorité - Définir ses talents		- Comprendre qu'on peut être heureux avec un état émotionnel d'abord - Réfléchir à ce qu'on veut ressentir dans sa vie - Comprendre que se connecter à un problème suscite émotion négative et perte d'énergie (angoisse de revivre la situation problème)	- Constater par soi-même que ses croyances sont fausses -Regarder les choses autrement -Etre conscient de l'instant présent - Comprendre comment contribuer à son bonheur et à celui des autres -Comprendre de quoi est fait le bonheur	*Passif* - Se laisser porter par la vie - Vivre les actions au présent *Actif* - Prendre la juste conséquence de ses actes - Considérer les actions comme des expériences, pas des échecs - Apprendre à être responsable de ses actes (assumer) - Se confronter au monde pour progresser - S'engager dans des actions - Définir clairement ses projets - Apprendre à réussir avec des gens qui ont réussi - Apprendre à poser des actions, à sélectionner ses idées - Apprendre à se concentrer sur les actions importantes

Camille met en avant l'importance de l'intériorité (colonne de gauche), mais sans s'étaler. Il ne mentionne pas les besoins (cette rubrique apparaît quand même ici, car d'autres formateurs y auront des thèmes). La rubrique des affects est importante, les thèmes de la troisième colonne font apparaître l'importance du ressenti, mais aussi le fait que certains ressentis sont associés à une situation passée. Le niveau cognitif met en avant des thèmes liés aux croyances à déceler et des mécanismes de compréhension du bonheur. Mais c'est la rubrique comportement/action qui comporte le plus de thèmes, et ce fait est bien en accord avec l'importance que leur accorde Camille, et au fait que chez lui, bonheur rime avec réussite. La réussite est liée aux actions. Il s'agit des actions effectuées jusqu'à présent (avec des thèmes comme : prendre conscience de ses actes, considérer les actions comme des expériences et non des échecs, et le fait d'assumer ses actions), mais aussi des actions futures : à poser, à choisir, objectifs à établir, s'engager (dernière colonne). Pour autant, il faut aussi, de manière plus passive, « Se laisser porter par la vie » et « Vivre les actions au présent ».

Connaître, comprendre et agir sont les verbes également utilisés dans les discours.

- Explorer, expérimenter

N'ayant pas fait de divisions pour cette rubrique, nous présenterons simplement la liste des thèmes correspondant à la rubrique explorer, expérimenter, comme suit :

- Émotions positives, premières choses à retrouver (faire parler l'enfant intérieur)
- Être plus positif, plus enthousiaste, cultiver la joie de vive
- S'exercer à penser positif
- Aimer ce que l'on fait
- Vivre les pensées que nous voulons obtenir
- Être observateur de sa vie

Les cinq premiers thèmes font apparaître l'importance de la positivité, le dernier évoque davantage une prise de recul.

- Développer une capacité, transformer

Cette rubrique est décomposée selon les éléments figurant sur la deuxième ligne du tableau 10 ci-dessous. Dans la troisième ligne figurent les thèmes.

Tableau 10 : portion 2 d'arbre thématique de Camille pour l'axe contenu d'apprentissage

Développer une capacité					
Potentiel intérieur	Besoins	Affects	Pensées, conscience	Ecoute, parole	Comportement, action
- Développer son intériorité - Développer son potentiel		- Apprendre à reconnecter une émotion à la situation, constater que la situation n'est pas là, déconnecter l'émotion (présente) de la situation (passée) - Apprendre à se dégager d'une émotion gênante, consommatrice d'énergie - Apprendre à se couper des affects non liés à l'action présente mais au passé	-Apprendre à différencier ses propres idées des croyances -Apprendre à modifier ses pensées, à transformer sa conscience - Penser qu'on va réussir - Lâcher prise : apprendre à maîtriser et non à tout contrôler	Formuler des affirmations positives pour rééquilibrer émotions négatives et positives	- Aller vers la curiosité - Travailler sur son attitude - Se mettre dans l'intention de réussir - Développer ses talents - Apprendre à devenir plus heureux

Après avoir pris conscience des émotions et des pensées qui peuvent être limitatives (tableau 9), les thèmes relevés ici (tableau 10) concernent le développement de la capacité à déconnecter les actions passées des émotions présentes (colonne 3). Une fois les croyances décelées (tableau 9), il s'agit ensuite d'apprendre à différencier ses idées des croyances, et même de modifier ses pensées et de transformer sa conscience (colonne 4).

Le tout devant mener à un lâcher prise, et sur ce point Camille insiste beaucoup, et enseigne très concrètement comment, en insistant sur le fait qu'il s'agit de maîtriser et non de tout contrôler, comme le montre l'extrait *verbatim* suivant, issu d'un cours que nous avons suivi :

> Ne pas confondre contrôle et maîtrise. Le premier est de l'énergie négative, qui déprécie l'estime de soi (on n'est pas capable, il faut contrôler). La maîtrise est de l'énergie positive, on se prépare à vivre des choses et on les accepte avec assurance. Passer le pas dans le présent dans l'acceptation est beaucoup plus fluide qu'avec le contrôle, et permet d'aller plus vite. Le lâcher-prise, c'est l'abandon du contrôle et le renoncement à la lutte.

Le thème de la colonne 4 concerne la formulation positive, processus important pour rééquilibrer les émotions négatives (souvent liées à une action passée) et les émotions positives. En effet, pour Camille, un des empêchements de la réussite, et donc du bonheur, tient au fait, comme nous l'avons déjà mentionné, qu'une action est souvent empêchée du fait qu'on ressent une émotion négative liée à une action passée, mais que nous gardons liée à une action présente. Tout est processus, et la conscience du processus, puis la déconnexion émotion/passée, et enfin la reformulation positive vont aider à modifier le processus. Cet autre extrait de verbatim issu d'un cours donne un exemple sous forme de métaphore : « Comme si vous aviez *shooté* dans un caillou, vous avez mal, et chaque caillou rencontré entraine la peur d'avoir mal, vous *reshootez* dedans car vous ne voyez pas d'autres solutions. Vous activez donc sans cesse le processus ».

Camille met ainsi en avant dans ses cours un processus fondamental d'accès au bonheur, difficile à retranscrire en thème, qui pourrait être résumé comme suit : les pensées mènent aux sentiments, les sentiments mènent aux actions, les actions aux résultats. Autrement dit pour Camille, il convient de se pencher sur ce processus, qui peut nous mener droit au malheur, lorsque la pensée liée à une action passée mène à un sentiment négatif, qui entraine donc la difficulté à agir. L'extrait de verbatim suivant, issu du cours, illustre bien le propos :

> La situation appartient au passé, mais le souvenir est toujours présent, et il sème et réactive toujours la même graine ; même quand on n'y pense pas, c'est plus ou moins inconscient, même si on pense à son contraire ou à sa solution, on continue à projeter le problème, donc le processus a lieu : Situation passée entraine état émotionnel difficile, qui résulte [en] angoisse de la revivre .

Il faut donc selon lui « apprendre à semer les bonnes graines », pour que ce même processus produise les résultats escomptés, de la manière suivante :

- se concentrer sur ce qu'on veut vraiment, installer une intention au présent
- prendre conscience des émotions négatives qui plombent
- formuler des affirmations pour rééquilibrer pensées positives et négatives
- poser une action au présent, comme une demande
- lâcher prise, ne pas préjuger du résultat

Quelques comportements restent à développer, comme la curiosité, une attitude globale tournée vers la réussite (dernière colonne), avec des propos donnant des thèmes parfois très généraux, comme apprendre à devenir plus heureux, car cela contribue aussi au bonheur des autres.

- Désapprendre, supprimer

Les thèmes de cette rubrique concernent des émotions, pensées, actions, dont il conviendrait de se défaire, pour aller vers le bonheur. Cela provient aussi bien de freins sociétaux que personnels, (croyances, choses mal apprises ou non apprises), que des préconisations exprimées de manière négative, c'est-à-dire des actions à ne pas, ou ne plus, faire.

Tableau 11 : portion 3 d'arbre thématique de Camille pour l'axe contenu d'apprentissage

Désapprendre, supprimer quelque chose						
Émotions		Pensées		Comportement action		
Freins antérieurs sociétaux	Freins antérieurs personnels	Freins antérieurs sociétaux	Freins antérieurs personnels	Freins antérieurs sociétaux	Freins antérieurs personnels	Préco-nisation
- On a appris à être mal-heureux et non à être heureux -Education initiale a appris à ne pas rire	- Peurs émanent de fausses idées - Ce n'est pas une voie facile d'accéder au bonheur	-Être formaté par le monde sociétal - Entrer dans un moule -Considérer que l'école est une contrainte -Encourager la critique négative -Mettre la faute de tous ses problèmes sur les autres - Croire qu' être heureux = être un imbécile	- Croyances et préjugés en général - Idées négatives - Projections (pièges) - Projection dans le futur avec les problèmes du passé	- On n'a pas appris le chemin du bonheur - On confond identité sociale et identité personnelle	- N'être jamais content de rien, douter de tout - Se plaindre de tout -Plus facile de rester dans sa zone de confort - Ne pas prendre le temps	- Ne pas essayer d'être heureux avec un facteur matériel d'abord

Pour Camille, il y a beaucoup à désapprendre, ne serait-ce que par le premier thème (colonne 1) : on a appris à être malheureux et non à être heureux, et (colonne 5) on n'a pas appris non plus le chemin du bonheur. Les freins sociétaux sont nombreux, il regrette que l'école ne nous ait pas appris certaines choses, mais sans la dénigrer, car cela reviendrait à ne pas reconnaître son rôle dans l'apprentissage des compétences et dans la réussite, comme l'illustre l'extrait de verbatim suivant :

> On considère que l'école n'apprend pas le bonheur, alors que moi je prétends le contraire. L'école contribue au bonheur mais personne ne le sait. On envoie nos enfants dans un endroit gratuit avec des gens compétents, payés sur nos impôts, avec une constitution de société qui permet de faire en sorte que tout le monde puisse y accéder, et on les élève avec l'idée que l'école est une contrainte. Toute la société encourage cela. On regarde avec un filtre négatif dans les yeux.

Les autres freins sociétaux sont l'entretien des peurs (colonne 2), des thèmes autour de l'idée de formatage et de moule, l'encouragement de la critique négative, l'habitude entretenue de rejeter de la faute sur les autres ou la croyance qu'être heureux c'est être un imbécile (colonne 3). Au niveau personnel, il s'agit toujours du même problème d'association d'émotions du présent à des actions passées (colonne 4), d'attitude négative ou pressée (colonne 6). Il souligne (dernière colonne) qu'il convient de ne pas essayer d'être heureux avec un facteur matériel d'abord, en écho avec d'autres thèmes précédents sur l'importance de développer son intériorité. Il ne s'agit pas du tout chez Camille d'un excès de spiritualité *vs* matérialisme. Quand il évoque la réussite, il s'agit aussi de la réussite sociale et matérielle. Le « d'abord » est primordial, comme le montre l'extrait de *verbatim* issu de l'entretien :

> Si au contraire on se projette dans les émotions que l'on veut vivre, on va tout mettre en œuvre pour y arriver. Le pourquoi émotionnel est une base de ma formation, c'est ce que je ressens qui est important. Seulement ensuite vient le matériel, j'explique aux gens que ce n'est pas la Ferrari qu'ils vont acheter qui les rendra heureux, qu'ils peuvent obtenir cet état émotionnel autrement, après ils verront s'ils ont besoin de la Ferrari ou pas. Et forcément, ils s'en rendent compte.

2.3.2.3 Apprentissage du bonheur vu par Alex

- Connaître, prendre conscience

Tableau 12 : portion 1 d'arbre thématique d'Alex pour l'axe contenu d'apprentissage

Connaître, prendre conscience, comprendre quelque chose				
Potentiel intérieur	Besoins	Affects	Pensées, croyances	Comportement, action
- Suivre notre voie intérieure, intuitive - Le bonheur est déterminé par des facteurs internes - Revenir au bon sens		- Ressentir et exprimer les émotions négatives et positives - L'émotion entraîne la motivation - Se priver des émotions douloureuses les fait ressortir plus fort - Accepter ses émotions les affaiblit	- Prendre conscience - Réfléchir sur la cause des émotions - Etre conscient de notre conscience et de nos vécus - Trouver du sens dans nos actions, à sa vie et au quotidien - Repérer les objectifs auto-concordants	-Tirer du plaisir dans les connaissances, les relations, les projets professionnels

Alex n'évoque pas plus ici les besoins que Camille, mais développe davantage les thèmes liés à l'intériorité, où il est aussi question de bon sens et d'intuition (colonne 1). Il écrit notamment dans son livre que « Lorsque nous suivons la voix intérieure, intuitive, qui nous souffle le chemin du bonheur, non seulement nous prenons davantage plaisir au trajet mais encore nous obtenons une réussite plus grande. Privés de cette sensation explicite et motivante qui dirige nos pas, nous risquons d'errer sans but, de tourner en rond, de nous retrouver hors de notre moi réel, authentique ».

Conformément à sa définition du bonheur qui associe plaisir et sens, les thèmes des colonnes trois et quatre (affects et cognition) sont les plus conséquents. Alex différencie les émotions positives et négatives, qui sont à ressentir, tout en précisant leur importance (l'émotion entraîne la motivation), et signalant que se priver des émotions douloureuses les fait ressortir plus fort, tandis qu'accepter ses émotions les affaiblit. Les processus cognitifs sont liés à la prise de conscience des émotions, des actions, du vécu, au fait de donner du sens aux expériences et de repérer des objectifs concordants, c'est-à-dire en phase avec nos valeurs. Les actions citées (dernière colonne) visent à développer les affects positifs.

- Explorer, expérimenter

La liste des thèmes est la suivante :

- Satisfaire ses besoins
- Observer les motivations intrinsèques et extrinsèques dans vos activités
- Ressentir et vivre les émotions, avoir des émotions positives mais accueillir les négatives

- Observer ses expériences et noter celles qui apportent plaisir et sens
- Écrire des affirmations positives
- Repérer des expériences de *flow*[34]
- Connexion pensée et corps

L'extrait de *verbatim* de l'entretien, à la réponse « que signifie approche globale », à propos de son site Internet est la suivante : « Les aspects émotionnels, relationnels, intellectuels, physiques et spirituels de l'individu ». Les thèmes issus de cette rubrique semblent en effet balayer l'aspect global de la personne, puisqu'il s'agit aussi bien de ses besoins, de sa motivation, de ses émotions, de ses expériences, et de la connexion pensée et corps.

- Développer une capacité, transformer

Cette rubrique est décomposée selon les éléments (sous-rubriques) figurant sur la deuxième ligne du tableau 13 ci-dessous. Dans la troisième ligne figurent les thèmes.

Tableau 13 : portion 2 d'arbre thématique d'Alex pour l'axe contenu d'apprentissage

Développer une capacité					
Potentiel intérieur	Besoins	Affects	Pensées, conscience	Écoute, parole	Comportement, action
- Développer notre potentiel et nos aptitudes		- Accepter les émotions positives comme négatives - S'exercer à dépeindre les émotions ressenties - Développer les émotions positives - Apprendre à apprécier et savourer le présent	- S'accepter, soi et son vécu (acceptation active) Acceptation active (et non-résignation - Modifier ses croyances limitatives - Développer les activités liées au sens	- Exprimer sa gratitude sur les bonnes choses, les faits heureux	- Simplifier pour réduire le stress - Créer des rituels qui rendent heureux, progressivement - Créer des expériences de *flow* - Être en présence à ce qu'on fait - Agir en fonction de l'avenir - Privilégier la richesse du temps à la richesse matérielle - Apprendre et pratiquer la méditation

[34] Quand Alex évoque le *flow*, c'est en référence à Csiksentmihalyi, nous avons pu vérifier dans son ouvrage que c'est conforme en tout point à nos propres lectures de cet auteur.

Lorsqu'il s'agit de développer des capacités, affects et pensées sont importants, ainsi que les comportements ou actions à réaliser. Outre le développement global de nos potentiels (colonne 1), la colonne 3 illustre le fait d'apprendre à accepter toutes les émotions, les « dépeindre » ─ verbe repris des propos ─ développer les émotions positives, et apprendre à savourer le présent.

Cela consiste aussi à modifier ses croyances (colonne 4), et là Alex évoque les croyances fausses ou limitatives, et un processus, celui de l'acceptation active, qui se retrouve à différents endroits, à propos de soi, de ses émotions ou de son vécu. L'extrait de *verbatim* issu d'une conférence nous permet de bien cerner la nuance qu'il opère. Elle concerne un exemple concernant des propos plus larges sur l'acceptation des émotions :

> Imaginez-vous vous lever le matin et refuser l'attraction naturelle de l'amour. Vous n'allez pas survivre, ou alors vous allez être frustré toute la journée. Il faut l'accepter, mais attention, ce n'est pas de la résignation, c'est de l'acceptation active. L'attraction amoureuse fait partie de notre nature physique, comme toutes les émotions font partie de notre nature humaine. Il n'y a aucun mal à ressentir de l'envie, ou de la peur. Le problème est parfois le comportement derrière. La question à se poser est alors : « est-ce que nous donnons, à nous et aux autres, famille, étudiants, collègues, la permission d'être humain ? » Exprimer nos émotions est le premier pilier vers le bonheur.

Alex propose alors de multiples exercices visant la création de plaisir augmenté du sens, soit le bonheur. Pour les émotions positives (colonne 3), il s'agit d'exercices sur la gratitude et des rituels d'émotions positives, comme apprendre à repérer trois bonnes choses qui nous sont arrivées dans la journée, à réitérer chaque jour. Pour les activités liées au sens, les exercices consistent par exemple à repérer ses valeurs, à repérer, puis créer, des objectifs autoconcordants (en phase avec ses valeurs), *idem* pour les expériences signifiantes.

Pour les activités plus globales (colonnes 5 et 6) d'autres rituels sont proposés, ainsi que repérer, puis de créer des expériences de *flow*, de pratiquer la méditation (calmer ses émotions, ses pensées, se concentrer sur le présent) etc. Chacune de ces actions est illustrée à la fois scientifiquement, par des auteurs en psychologie positive qui figurent dans notre problématique, et de manière pratique, au travers d'exercices pour apprendre.

Enfin, comme pour Camille, les aspects matériels ne sont pas à mettre en avant pour Alex (dernière colonne). Il dénonce notamment la société qui présente « l'aisance matérielle comme le but ultime », ou encore que « la pensée matérialiste est en partie responsable de notre obsession vis-à-vis de l'enrichissement matériel et du malheur qu'elle entraîne », le fait que « nous ne pouvons être heureux si nous ne vivons que pour satisfaire des désirs matériels », et enfin que « il faut privilégier la richesse du temps à la richesse matérielle ».

- Désapprendre, supprimer

Tableau 14 : portion 3 d'arbre thématique d'Alex pour l'axe contenu d'apprentissage

Désapprendre, supprimer quelque chose						
Émotions			Pensées		Comportement action	
Freins antérieurs sociétaux	Freins antérieurs personnels	Préco-nisations	Freins antérieurs sociétaux	Freins antérieurs personnels	Freins antérieurs sociétaux	Freins antérieurs personnels
- L'édu-cation a amené à bloquer, refouler, ses émotions - Modèle souffrance / soula-gement confondu avec le bonheur	- Plus facile d'être mal-heureux que de chercher à être heureux	- Évitement d'émotions négatives - Non refoulement des émotions : effet démulti-plicateur	- Obsession matérialiste et malheur - Ne pas se poser la question du bonheur, étant trop axé sur la pensée matérialiste qu'elle entraîne - Rejet de tout ce qui est spirituel ou mystique - Croyance de ne pas être digne du bonheur, qu'on ne le mérite pas - Vision rigide du bonheur qui exclut l'effort - Non reconnaissance des occasions d'être heureux - Croire que le bon sens est le sens commun	- Idées reçues - Limitations générées par nous-mêmes - Non appréciation de notre soi central - Oubli de ses talents, notre potentiel, notre joie, nos réalisations - Illusion d'avoir de plus en plus à faire - Croyance que le bonheur est la fin d'un processus - Concentration sur ce qu'on ne veut pas, qui implique le risque de l'obtenir	- Les bonnes notes à l'école ne font pas tout - Croyance dans le fait que les facteurs externes déterminent le bonheur - Confusion entre la fin (bonheur) et le moyen (l'argent) et sacrifier le premier au second	- Trois « mauvaises » attitudes vis à vis du bonheur : ♦ hédoniste : s'occuper du plaisir immédiat seulement ♦ arriviste : s'occuper du bénéfice futur seulement ♦ défaitiste : ni plaisir immédiat, ni bénéfice futur - Pratique de tâches sans être à ce que l'on fait en pensant à d'autres choses - Gaspillage du temps libre en le libérant du sens

Alex met également en avant beaucoup de freins sociétaux. Outre les thèmes liés au surdéveloppement matérialiste dont les extraits de *verbatim* ont déjà été cités, ou son pendant, le rejet du spirituel (dont le bonheur fait partie), citons-en quelques autres (colonnes 1, 4 et 6). L'éducation a favorisé le blocage des émotions (aussi bien positives que négatives), et un modèle souffrance/soulagement confondu avec le bonheur. A ce propos Alex évoque notamment le surdéveloppement de la motivation extrinsèque, basée sur des récompenses et des punitions, plutôt que la motivation intrinsèque. Les bonnes notes à l'école, les facteurs externes, ne font pas tout (colonne 6).

D'autres thèmes concernent des croyances erronées à propos du bonheur : Croire qu'on n'est pas digne du bonheur, qu'on ne le mérite pas ; une vision rigide du bonheur qui exclut l'effort, la non-reconnaissance des occasions d'être heureux. Pour Alex, même s'il s'appuie fermement et ouvertement sur les travaux scientifiques issus de la psychologie positive, le bonheur est avant tout une affaire de bon sens, mais le problème est la croyance que le bon sens est le sens commun (colonne 4).

Les freins personnels liés aux pensées – dont la frontière n'est pas étanche, rappelons-le, avec les freins sociétaux – concernent davantage (colonne 5) des croyances, des dépréciations de soi, et le fait de se focaliser sur ce qu'on ne veut pas plutôt que ce qu'on veut.

Alex en décrit quatre types de comportement, dont un seul conduit au véritable bonheur, les trois autres en constituent des freins. Pour le premier, il s'agit de mener des actions qui procurent plaisir immédiat et avantages futurs. Les trois autres attitudes, qualifiées de « mauvaises », sont les suivantes :

1. Hédoniste : s'occuper du plaisir immédiat seulement ;
2. Arriviste : s'occuper du bénéfice futur seulement ;
3. Défaitiste : ni plaisir immédiat, ni bénéfice futur.

Le thème, « Effectuer des tâches sans être à ce qu'on fait en pensant à d'autres choses », peut se rapprocher du thème lié au moment présent, et : « Gaspillage du temps libre en le libérant du sens » évoque des situations décrites par Csiksentmihalyi (1990, 2004) à propos du *flow*, et du fait que le bonheur est lié davantage à l'activité qu'aux loisirs passifs.

Les préconisations concernent (colonne 3) le fait de ne pas refouler ses émotions qui les rend plus fortes, et le fait que les émotions négatives comme les positives sont à prendre en compte, car elles ne sont pas incompatibles avec le bonheur.

2.3.2.4 Moyens d'apprentissages du bonheur vus par Dominique

- Connaître, prendre conscience

Tableau 15 : portion 1 d'arbre thématique de Dominique
pour l'axe contenu d'apprentissage :

Connaître, prendre conscience, comprendre quelque chose				
Potentiel intérieur	Besoins	Affects	Pensées, croyances	Comportement, action
- Comprendre en profondeur notre élan de vie - Comprendre les processus qui nous habitent -Démêler ses voix intérieures pour aider à faire des choix conscients - Écouter et utiliser les moments agréables comme guide intérieur - Prendre conscience d'un élan intérieur qui mène à l'autonomie	- Prendre conscience de ses besoins [par un dialogue entre deux parties de soi] - Célébrer les besoins comblés	- Comprendre les mécanismes de la souffrance -Prendre conscience de ses émotions, de leur rôle et de leur signification -Comprendre que les émotions sont liées au besoin	- Envisager le bonheur comme une conscience - Prendre conscience permet d'augmenter sa capacité à modifier ses états intérieurs - Débusquer et se libérer des pensées automatiques - Se libérer de croyances enfermantes ou limitatives - Constater qu'on est dans un piège pour en sortir - Comprendre les pièges inconscients pour les déjouer - Aller vers l'acceptation *vs* la résignation	- Prendre conscience que l'on peut mettre en place des stratégies d'action - Porter attention à ce que nous avons à transformer dans notre façon d'être ou de faire - Constater que nos blessures nous rendent égoïstes (et non la connaissance de soi)

Comme l'indique le nombre de thèmes, développer l'intériorité est primordial pour Dominique. Avec les premiers thèmes, il s'agit de prendre conscience d'un élan intérieur et de le comprendre, de voix intérieures ou de moments qui nous guident, des processus qui nous habitent (voir thèmes colonne 1). Les besoins méritent d'être conscientisés et comblés (colonne 2). Les besoins sont en effet d'une grande importance dans l'apprentissage du bonheur selon ce formateur.

Dominique ne différencie pas des émotions positives et négatives. Il lie les émotions aux besoins, mettant en avant l'importance de prendre conscience de sa souffrance et des émotions, ainsi que de leur rôle.

Plus de thèmes concernent les aspects cognitifs que les affects. Situant aussi le bonheur à ce niveau (le bonheur est une conscience), il met en avant l'intérêt global du processus de prise de conscience pour modifier ses états intérieurs, déceler ses croyances, comprendre et déjouer les pièges qui nous empêchent d'accéder au bonheur (Voir thèmes colonne 4). Comme Alex, il préconise l'acceptation, qu'il différencie aussi de la résignation.

La prise de conscience va aussi concerner le fait de mettre en place des stratégies d'action (voir thèmes colonne 5).

- Explorer, expérimenter

La liste des thèmes associés est la suivante :

- S'interroger sur soi
- Se découvrir
- Explorer son intériorité en profondeur
- Dialogue intérieur
- Se mettre à l'écoute de besoins
- Faire face à ses émotions
- Passer à la fois par des moments douloureux/difficiles et des moments de grâce
- Accueillir ses peurs
- Travailler sur sa souffrance pour développer une acuité au bonheur
- Découvrir sa créativité
- Porter son attention sur ce qui est vécu

Se retrouvent ici des thèmes liés à l'exploration de son intériorité, de ses émotions et du vécu.

- Développer une capacité, transformer

Cette rubrique est décomposée selon les éléments figurant sur la deuxième ligne du tableau 16 ci-dessous.

Tableau 16 : portion 2 d'arbre thématique de Dominique
pour l'axe contenu d'apprentissage

Développer une capacité, transformer					
Potentiel intérieur	Besoins	Affects	Pensées, conscience	Écoute, parole	Comportement action
Dévelop-per son intériorité	- Apprendre à discerner et identifier ses besoins, et à les exprimer - Travailler sur la cause du problème	- Apprendre à vivre avec ses émotions, positives comme négatives - Apprendre à ressentir, à écouter et à discerner ses émotions/sentiments - Apprendre, utiliser, maîtriser et faire bon usage des émotions/sentiments - Apprivoiser ses peurs - Apprendre à se pacifier - Apprendre à faire des deuils - Apprendre à développer son estime de soi pour faire des choix conscients - Repérer l'émotion désagréable pour opérer à une transformation intérieure	- Apprendre à élargir sa conscience - Acceptation de soi et de son ombre	- Apprendre à formuler avec ses sentiments plutôt que dans l'agressivité - Apprendre à s'écouter et à écouter l'autre, pour se comprendre - Apprendre à dire non	- Apprendre à différencier émotions, besoins, stratégies - Apprendre à être - Apprendre à agir dans le moment présent

Lorsqu'il s'agit de développer une capacité, besoins et émotions sont en première loge. Cela concerne développer ses capacités à les discerner, à les ressentir, à les différencier, à les apprivoiser. Les émotions désagréables sont pour Dominique une clé de transformation intérieure (colonne 3), d'où le fait (colonne 4) qu'il faille aller dans l'acceptation de soi et de son ombre, représentant justement tous les aspects désagréables de soi. Il citera notamment « Apprendre que la colère peut être un acte créateur, la tristesse un acte fécond … ».

Un autre ensemble de thèmes, qui apparaît dans plusieurs colonnes, compte tenu de notre classement, concerne la paix, le calme : apprendre à se pacifier, apprendre à agir dans le présent, apprendre à formuler avec ses sentiments plutôt que dans l'agressivité, apprendre à s'écouter. Le bonheur est aussi, pour lui « le fait de se rendre compte que l'on va de plus en plus vers cette paix intérieure qui rend heureux ».

Développer son intériorité est proposé ici en termes génériques « Je propose de développer son intériorité, mieux se comprendre, mieux se connaître, et une bonne façon de faire, c'est de voir les choix que nous avons faits dans notre vie, et se poser la question : qui a choisi ? ». En effet, outre le fait de mettre en avant le fait que le bonheur est une conscience (*vs* une idée, précise-t-il), il indique aussi qu'être heureux c'est « gouter de plus en plus un profond contentement intérieur dans la communion », ce qui nécessite le développement de cette intériorité, qui comprend les processus et élans intérieurs dont il a été fait mention à la rubrique précédente, mais aussi les besoins et les émotions.

À ces thèmes s'ajoute un processus important à transmettre et difficile à transcrire en thème, même si, d'après Dominique « tout tient en quatre mots : les faits, les ressentis, les besoins, les demandes ». Il s'agit du processus d'apprentissage de la communication non violente (CNV), laquelle est une voie d'apprentissage de la paix intérieure qui est une expression, pour Dominique, du bonheur – *a contrario*, la violence verbale est signe qu'un besoin n'est pas exprimé, mais aussi que l'on est dans un piège antibonheur.

Le processus s'exprime en quatre phases :

1. Vivre une expérience concrète et nommer les faits sans juger ;
2. Ressentir et exprimer l'émotion qui y est liée ;
3. Prendre conscience de ses besoins et les traduire en besoin exprimable ;
4. Demander la satisfaction de ce besoin.

Il ne s'agit cependant pas une recette simple à appliquer, puisque Dominique précise que cela s'apprend comme on apprendrait une langue étrangère.

- Désapprendre, supprimer

Tableau 17 : portion 3 d'arbre thématique de Dominique
pour l'axe contenu d'apprentissage

Désapprendre, supprimer quelque chose						
Besoin	Emotions		Pensées		Comportement action	
Freins antérieurs	Freins antérieurs	Préconi-sation	Freins antérieurs	Préconi sation	Freins antérieurs	Préconi-sation
-L'éduca-tion n'a pas permis d'apprendre à se connecter à ses vrais besoins - On a appris à se méfier de nos élans et nos enthou-siasmes -L'éduca-tion basée majoritai-rement sur un système récompense/ punition	<u>Sociétaux</u> - On n'a pas appris à utiliser nos émotions avec l'éducation - Difficulté à user de nos émotions, agréables comme désagréables <u>Personnels</u> - Estime de soi mise dans le regard de l'autre au lieu d'en soi (piège) - Peur d'entrer dans son espace intérieur - Enfermement dans sa carapace - On cherche à ne pas souffrir - Accès au bonheur n'est pas facile ni confortable	- Les émotions à ne pas refouler - On ne doit pas diffé-rencier émotions positives *vs* néga-tives,	<u>Sociétaux</u> - Education à la gentillesse plutôt qu'à l'écoute de nos besoins - Amour conditionné (à une action, un comportement) - Le bonheur va l'encontre des croyances répandues - Croyance que travailler sur soi mène au narcissisme - Intoxication par les mauvaises nouvelles - Croyance que la différence est menaçante <u>Personnels</u> - Croyances, injonctions contradictoires - Automatismes de pensée - Dépendance à ses sentiments - Culpabilité à être heureux	- Non juge-ment - Non rési-gnation	<u>Sociétaux</u> - On a plus appris à faire qu'à être -Etre enfermé dans le piège du faire -Avoir appris à mettre la confiance dans l'autre plutôt qu'en soi <u>Personnels</u> - Croyance qu'il faut « faire » pour exister (piège du faire) - Piège d'apprendre tout à l'extérieur de soi - Difficulté à accueillir la différence de l'autre (piège) - Difficulté à dire et entendre non (piège)	- Non substitu-tion du vide intérieur par l'extérieur - Sur-adapta-tion inutile - Attention à ne pas tabler son action sur le reproche ou le jugement à l'autre

Désapprendre est une action importante de l'apprentissage du bonheur car, pour Dominique, il y a de nombreux « pièges antibonheur ». Comme les deux précédents, il souligne les carences éducatives à propos de nos émotions (colonne 2), mais va plus loin en dénonçant un empêchement à se connecter à ses besoins et ses élans intérieurs (colonne 1), au lieu, précise-t-il, d'apprendre à écouter leur signification. Comme Alex, il dénonce le système récompense/punition (colonne 1).

Les préconisations qui en découlent concernent le fait de ne pas refouler les émotions et ne pas opposer émotions positives et négatives, toute émotion ayant selon lui un sens.

Au niveau des freins personnels (colonne 2) soulignons la peur de s'enfermer dans son espace intérieur, qui va de pair avec s'enfermer dans sa carapace, et le fait de chercher à ne pas souffrir, qui ne représente en aucun cas pour lui le bonheur. Au contraire, accéder au bonheur n'est ni facile ni confortable.

Les freins au niveau des pensées et des comportements sont nombreux (colonnes 4 et 6), aussi nous ne les reprendrons pas tous dans le texte. Mentionnons, pour ceux qui n'ont pas été cités par les deux formateurs précédents, l'importance de l'amour conditionné, du fait d'avoir été éduqué à la gentillesse plutôt qu'à l'écoute de nos vrais besoins, le fait de croire que la différence est menaçante, et le piège du faire, avoir plus appris à faire qu'à être.

Dans les capacités à développer, un des thèmes était : apprendre à dire non. Ce thème est lié, entre autres, au piège du faire, comme le montre l'extrait de *verbatim* issu de l'entretien suivant :

> Un exemple : pour être heureux il faut apprendre à dire non à la bonne personne pour la bonne raison. Le bonheur doit se libérer du confort, dans le sens où il faut renoncer aux petits plaisirs pour en connaître de plus grands, et parce que nous devons apprendre à ne pas toujours faire des choses, pour nous autoriser enfin à être.

Les freins personnels nouveaux concernent des injonctions contradictoires, le fait d'être dépendant de ses sentiments.

Quelques préconisations, en termes d'actions à ne pas ou ne plus faire (colonnes 5 et 7), concernent notamment le jugement, la résignation.

2.3.2.5 Apprentissage du bonheur vu par Gwen

- Connaître, prendre conscience

Tableau 18 : portion 1 d'arbre thématique de Gwen pour l'axe contenu d'apprentissage

Connaître, prendre conscience, comprendre quelque chose				
Potentiel intérieur	Besoins	Affects	Pensées, croyances	Comportement, action
- Une force de vie profonde en nous - Une puissance intérieure	- Chacun a des besoins - Le bonheur dépend de trois catégories de besoins : de base, sociaux et de réalisation	- Autorisation à ressentir - La douleur intérieure nous aide à nous transformer - Découverte de sa part d'ombre = peurs, angoisses, résistances, douleurs - Réflexion sur le rôle guide de nos émotions sur notre vie -L'amour de soi mène à l'amour des autres	- Un véritable processus psychique est à l'œuvre - Compréhension dynamique de l'existence et du processus d'humanisation en nous - Prise de conscience de l'ombre en soi-même - Prise conscience des processus de maturation en soi - Sens donné à sa souffrance - Prise de conscience de notre immaturité psychoaffective - Conscientisation et développement d'une profondeur, d'une hauteur	- Une personne se construit par interaction avec son environnement

Pour Gwen, le bonheur dépend aussi, comme pour Dominique d'une force profonde en nous, d'une puissance intérieure, et de besoins fondamentaux (colonnes 1 et 2). Il ne différencie pas non plus les émotions positives et négatives, met en avant qu'elles peuvent être des guides (colonne 2), mais le principe fondamental est la part d'ombre (colonne 2), en référence directe aux principes jungiens, qu'il convient de faire passer de l'inconscient à la conscience, les thèmes de la colonne 3 sont étroitement liés à ce principe. Un processus psychique d'humanisation est à l'œuvre en chacun de nous, il convient de le comprendre, d'en prendre conscience, ainsi que de notre immaturité psychoaffective, et de notre part d'ombre. C'est en donnant du sens à sa souffrance qu'on pourra avancer.

Extrait de *verbatim* issu du livre concernant le processus d'humanisation et sa prise de conscience :

> La prise en considération du processus d'humanisation oblige à ajouter une compréhension dynamique à l'idée d'existence. C'est-à-dire que l'homme doit s'envisager en analysant, ressentant, mûrissant le processus à l'œuvre en nous-mêmes, pour envisager qu'il existe aussi chez les autres. […] Ce processus d'Humanisation est inhérent à l'homme et à la femme, en prendre conscience, l'accompagner, c'est ce que je nomme éducation au bonheur.

- Explorer, expérimenter

La liste des thèmes est la suivante :

- Une étude de soi
- Exploration de soi, de ses émotions
- S'autoriser à être
- Explorer ses propres processus de résistance pour les lever
- Aller à la rencontre de soi, des autres, du monde
- Découvrir le projet dont chacun est porteur

L'étude et l'exploration de soi, mais aussi des autres et du monde, sont donc fondamentales pour mettre à jour le processus d'humanisation conduisant au bonheur. Une fois que Gwen a indiqué que l'homme avait un élan intérieur, des besoins, des émotions, il ne va pas chercher à faire travailler sur l'un ou l'autre de ces paramètres, mais sur un ensemble. En effet, le bonheur est en chacun de nous, pour y accéder tout va partir de la part d'ombre, accessible par la souffrance, et surtout par cette exploration de soi et des processus qui nous habitent. L'extrait de *verbatim* suivant, issu de l'entretien, est éloquent :

> Le bonheur est en chacun de nous […]. Même dans le gars qui met en avant son côté obscur il est là, même chez la personne qui a un handicap. Il est en nous, et on peut le ressentir et le vivre. On le voit par son contraire. Par exemple, quand on se focalise sur le mal, on voit le visage des gens qui se renfrogne, et ces traits-là, c'est la marque de la perte de bonheur, donc on sait qu'on l'a. Au-dessus de n'importe quelle tempête il y a le soleil, et quand on a compris cela, quand on a compris qu'on a toujours le bonheur en nous alors tout change, on est habité par la lumière et non plus par l'ombre […] on ne le comprend que quand on a commencé le processus d'éducation au bonheur.

- Développer une capacité, transformer

Cette rubrique est décomposée selon les éléments figurant sur la deuxième ligne du tableau 19 ci-dessous. Dans la troisième ligne figurent les thèmes.

Tableau 19 : portion 2 d'arbre thématique de Gwen pour l'axe contenu d'apprentissage

Développer une capacité, transformer					
Potentiel intérieur	Besoins	Affects	Pensées, conscience	Écoute, parole	Comportement, action
	- Satisfaire les besoins physio-logiques fondamentaux - Suivre la force de vie primordiale en chacun de nous, qui nous pousse à nous réaliser	- Apprendre à composer avec toutes ses émotions, - Apprendre à faire face à ses angoisses - Apprendre à savourer le bonheur chaque jour - Retrouver la capacité à s'émerveiller	- Voir qu'on peut apprendre chaque jour de tout - Travailler sur « l'ombre en soi-même », sorte d'incapacité qui entrave bonheur et réalisation de soi - Travailler sur ses préjugés, ses résistances - Revenir aux symboles qui permettent d'émouvoir, de ressentir et de penser différemment - Débusquer sa part d'ombre dans les idées, pensées, désirs, actes, obscurs, non aimés, inavouables		- Réalisation créative de soi - Réalisation du Soi - Réalisation de ses potentialités - Chercher notre projet de vie, de réalisation - Aller vers ce qui est le mieux pour nous

Il faut donc entrer dans le processus pour le comprendre, et à partir de là, on va pouvoir développer des capacités : suivre la force de vie en nous, satisfaire ses besoins (colonne 2), apprendre à faire face à ses émotions, à ses angoisses, à s'émerveiller (colonne 3). Il précise par exemple que les boules à l'estomac sont une manifestation de l'angoisse.

Au niveau des pensées (colonne 3), il y a à apprendre chaque jour. Il faut travailler sur cette part d'ombre, la débusquer à partir de ses croyances, ses préjugés, des pensées, des désirs ou actes obscurs, voire non aimés et inavouables, mais aussi à partir des symboles. Ici encore Gwen se réfère à Jung, et les symboles sont pour lui de véritables clés du bonheur, car elles permettent de nous relier à soi, aux autres, au monde, à partir de ce qui nous émeut, de ce que nous aimons, et surtout nous aident à donner du sens. Il s'agit alors d'aller vers une véritable réalisation de soi, comme en témoigne l'ensemble des thèmes de la dernière colonne.

- Désapprendre, supprimer

Tableau 20 : portion 3 d'arbre thématique de Gwen pour l'axe contenu d'apprentissage

Désapprendre, supprimer quelque chose						
Émotions			Pensées		Comportement, action	
Freins antérieurs sociétaux	Freins antérieurs personnels	Préco-nisations	Freins antérieurs sociétaux	Freins antérieurs personnels	Freins antérieurs sociétaux	Freins antérieurs personnels
- On n'a pas appris la signification de nos peurs, de nos émotions - On ne sait pas que la part d'ombre touche aussi la société (psyché collective)	- Le processus qui mène au bonheur peut passer par la souffrance - La dénégation à être dans ces malheurs (peur, angoisse, résistances, douleurs) - Immaturité des adultes sur le plan psychoaffectif	- La peur n'est pas à rechercher pour grandir - Il n'y a pas d'émotions positives et négatives, mais des émotions	- Notre système éducatif produit des condition-nements - Les limites imposées par la société - La confusion de ce qui a trait au bonheur avec une secte - L'enseignement des symboles non fait - L'appren-tissage de la signification de nos rêves n'est pas fait	- Les processus de résistance à être heureux - On ne comprend le processus d'éducation au bonheur que lorsqu'on le commence	- L'adulte mal éduqué transmet cette mauvaise éducation à ses enfants	- L'approbation des autres recherchée à tout prix = *racket* - L'accusation des autres plutôt que déceler sa part d'ombre - La projection de l'ombre sur les autres - Les défauts dénoncés chez les autres alors qu'ils sont en soi - La difficulté à différencier le « moi » de l'ombre qui tire les ficelles

Ici encore, les lacunes, exprimées directement via le biais du système éducatif dont le formateur fait partie, sont soulignées, ainsi que les conditionnements qu'il produit. Mais, par rapport aux propos du paragraphe précédent sur les symboles, Gwen regrette que l'apprentissage de la signification des rêves ou des symboles (colonne 4) n'ait pas eu lieu. Il mentionne dans son livre :

> Cet écroulement symbolique participe à la déshumanisation […] ceux qui étaient en charge de l'enseignement de symboles n'ont plus fait leur travail, ou mal […] Le plus souvent, ils tiennent des discours rationalisés et rationalisants qui évitent de parler de toute émotion et de tout émerveillement à la personne qui va côtoyer ces symboles […]. L'enseignement laïque, qui aurait dû nous parler des symboles, de leur puissance, de leur fonction, de leur intérêt, n'a même pas pris la peine de s'y intéresser.

Pour lui, le processus pour mener au bonheur peut passer par la souffrance (colonne 2), cela constitue un frein : « Mais ce processus qui amène à la lumière est éblouissant et peut entraîner d'abord de la souffrance, c'est pourquoi les gens préfèrent rejeter ou renier le bonheur. Il faut un temps d'accoutumance à la lumière. Il faut beaucoup d'étapes, et elles ne sont pas toutes heureuses. Pourtant, chacun l'a en soi […] » (extrait de *verbatim* issu de l'entretien). De plus, les gens nient être dans ces malheurs, que constituent, pour

Gwen, peur, angoisse, résistance et douleurs. Pour lui, le problème est l'immaturité psychoaffective des adultes (colonne 2). Aussi il préconise de s'intéresser aux émotions (colonne 3), sans différencier les positives des négatives, et ne pas chercher la peur pour grandir.

Globalement, les freins classés dans la catégorie « personnels » sont plus nombreux que les freins sociétaux. Outre le processus de résistance qu'il détaille dans son livre, on ne peut comprendre le processus d'éducation au bonheur que lorsqu'on le commence, sinon la part d'ombre le masque (colonne 5). Gwen souligne un comportement erroné avec autrui (dernière colonne) : projeter son ombre sur les autres, et donc voir les défauts chez les autres alors que ce sont des projections de nos propres défauts. Chercher l'approbation des autres est considéré pour lui comme un *racket*. Tout ceci est lié à la difficulté à différencier le « moi » de l'ombre qui tire les ficelles. Or, toutes ces erreurs se transmettent par l'éducation parentale (colonne 6), ce qui entretient le processus.

2.3.2.6 Apprentissage du bonheur vu par Claude

- Connaître, comprendre, prendre conscience

Tableau 21 : portion 1 d'arbre thématique de Claude pour l'axe contenu d'apprentissage

Connaître, comprendre, prendre conscience				
Potentiel intérieur	Besoins	Affects	Pensées, croyances	Comportement, action
- Ecoute intérieure - Apprendre à repérer l'intuition - Prise de conscience de ce qui mène à notre bonheur (avec l'intuition) - Familiarisation avec le processus qui nous guide intérieurement - Découverte de sa motivation au bonheur à partir des faits, émotions, sentiments, valeurs - L'autre est miroir de soi : on lui reproche nos propres défauts, on admire les potentialités que nous avons en nous - Prise de conscience des défauts et potentialités en nous pour les intégrer (se libérer de l'ombre)	- Connexion avec ses vrais besoins et ses valeurs fonda-mentales	- Prise de conscience des ressentis - Nettoyage de l'organisme de nos souffrances intérieures - Emotions et sentiments positifs renforcent notre confiance	- Attention prêtée à nos pensées et nos croyances - Lumière faite sur nos modes de conditionnements inconscients et qui ne mènent pas au bonheur - Prise de conscience de qui on est, - Identification des paramètres psychiques et comportementaux qui entravent nos actions - Prise de conscience des automatismes de pensée - Prise de conscience des événements et leur donner du sens - Prise de conscience de l'instant présent - Le cerveau n'entend pas la négation	- Nous sommes créateurs de notre vie, il n'y a pas de hasard dans la vie - Notre état intérieur est en lien avec nos actions - La réalité est neutre, nous la connotons négative ou positive - Acceptation active, point de départ d'une transformation - Découverte du sens de nos expériences, positives comme négatives

Pour Claude, les facteurs intérieurs ont beaucoup d'importance. Les thèmes sont liés à l'écoute intérieure de processus qui nous guident, en particulier l'intuition, mais aussi émotions/sentiments et valeurs qui nous motivent au bonheur. Enfin, Claude explique que l'autre est miroir de soi, dans le sens où ce qu'on admire chez l'autre est souvent le reflet de nos propres potentialités à développer, de même que les défauts vus chez l'autre sont souvent ses propres défauts qu'on aimerait réduire (colonne 1). Les besoins sont présents (« Connexion avec ses vrais besoins et ses valeurs fondamentales »), et les émotions positives et négatives sont différenciées («Émotions et sentiments positifs renforcent notre confiance » ; « Nettoyage de l'organisme de nos souffrances intérieures »). Pour Claude, de nombreuses prises de conscience sont à effectuer à propos des pensées et des croyances (colonne 4), et plus précisément de qui on est, des conditionnements inconscients qui entravent le bonheur, des paramètres psychiques et comportementaux qui entravent nos actions, des automatismes de pensée (attention répétée sur la même chose, est-il précisé), des événements pour donner du sens. Claude précisera l'importance de formuler les choses positivement (on le verra dans la prochaine portion d'arbre thématique), mais avant cela, il convient de comprendre que le cerveau n'entend pas la négation, comme le montre l'extrait de *verbatim* de l'entretien :

> La manière dont on construit une phrase est importante. Par exemple on dit à quelqu'un : « on a rendez-vous à 11h, surtout ne sois pas en retard », on utilise la négation mais notre cerveau ne prend pas en compte la négation, cela n'existe pas dans le monde de l'expérience sensorielle, inconsciemment je lui envoie le message « sois en retard », on augmente les chances que la personne le soit.

Au niveau des actions, Claude suggère de découvrir le sens de nos actions, d'aller vers l'acceptation active, et propose des affirmations à connaître et à comprendre pour améliorer le chemin vers le bonheur : « Nous sommes créateurs de notre vie, il n'y a pas de hasard dans la vie » ; « Notre état intérieur est en lien avec nos actions » ; « La réalité est neutre, nous la connotons négative ou positive » (colonne 5).

- Explorer, expérimenter

La liste des thèmes est la suivante :

- Faire l'expérience du bonheur
- Écouter ses intuitions
- Écouter ses besoins
- Ressentir courage et confiance

- Exprimer son ressenti pour dire ce qui ne nous convient pas
- Les mots associés à du vécu émettent une vibration en nous
- Suivre son intuition amène à des synchronicités
- Chercher en quoi ce qui est vécu fait écho à ce qu'on est
- Trouver en quoi les situations vécues sont en lien avec ce que nous ressentons

Pour Claude, la voie du bonheur requiert globalement de faire l'expérience du bonheur. Cela va nécessiter d'écouter ses intuitions et ses besoins, de ressentir et d'exprimer ses ressentis, notamment pour dire ce qui ne nous convient pas, il précise que les mots associés à du vécu émettent une vibration en nous : « Quand les mots sont associés à du vécu, ils émettent une vibration en nous. Un bon nombre de situations que nous rencontrons est donc bien liée à nos états intérieurs, comme si nous nous branchions sur une fréquence ». D'où l'importance de chercher en quoi ce qui est vécu fait écho à ce qu'on est et ce qu'on ressent. Claude insiste sur l'intuition, qui nous guide. Mais cela concerne aussi la provocation de synchronicités qui nous mène au bonheur, comme le montre l'extrait de *verbatim* issu de l'entretien :

> Quand je suis mon intuition, cela m'amène tout droit à des synchronicités, ces fameuses coïncidences magiques, on est dans les circonstances de l'univers, on croit que c'est le hasard. Plus je suis à l'écoute de mon intuition, plus je vis ces fameuses synchronicités, ou moments de chance, c'est directement un secret du bonheur.

- Développer une capacité, transformer

Cette rubrique est décomposée selon les éléments figurant sur la deuxième ligne du tableau 22 ci-dessous. Dans la troisième ligne figurent les thèmes.

Tableau 22 : portion 2 d'arbre thématique de Claude pour l'axe contenu d'apprentissage

Développer une capacité, transformer					
Intuition, intériorité	Besoins	Affects	Pensées, conscience	Écoute, parole	Comportement, action
- Stimuler cette capacité accessible à tous, l'intuition - Déve-lopper son intuition - Apprendre à repérer nos synchro-nicités - Laisser place à nos qualités et à nos talents	- Repérer nos ressources, nos valeurs - Mobiliser des ressources pour sortir du stress	-Avoir des émotions positives -Aimer ce qu'on fait développer l'estime de soi - Eliminer les peurs qui empêchent d'être heureux	- Cultiver l'optimisme et état d'esprit positif - Avoir des pensées positives - Développer une perception positive - Débusquer nos croyances limitatives - Développer la capacité de croire qu'on mérite son bonheur - Donner sens à l'existence réalité extérieure perçue en accord avec son état intérieur - Cultiver l'optimisme et état d'esprit positif - Développer sa curiosité - Travailler sur l'acceptation - Avoir des pensées positives - Se libérer de nos projections - Concentrer son attention sur ce qu'on veut vraiment	- Reformu-lation positive pour mobiliser nos ressources, par le biais des émotions positives générées - Dire des affirmations positives pour contrer pensées et croyances issus d'événements passés malheureux -Formuler intentions et objectifs ambitieux	- Repérer le positif dans une situation - S'entrainer à être positif (penser, parler, ressentir) - Augmenter sa confiance - Créer sa propre dynamique pour arriver au bonheur - Prendre le temps d'être présent - Accorder l'intérieur et l'extérieur - Qualité de vie : équilibrer corps esprit - Apprendre à faire des choix - Entretenir ses relations - Améliorer son univers relationnel

Pour Claude, il y a beaucoup de capacités à développer, et cela concerne toutes les rubriques du tableau. La plupart du temps, elles donnent lieu, dans l'ouvrage, à des questionnaires de départ et à des exercices pour les développer. Cela concerne l'intuition (voir thèmes colonne 1) et tout ce qui concerne un développement positif (premiers thèmes des colonnes 3, 4, 5 et 6) de ses pensées, état d'esprit, optimisme, formulations, affirmations (rappelons que pour Claude le cerveau n'entend pas la négation), comportement global.

Si la positivité[35] est un *leitmotiv* de son livre, il s'agit bien d'un apprentissage: « Être positif, c'est penser, parler, ressentir positif. Cela peut être un véritable

[35] Si l'auteur revendique et écrit sur son site que « tous nos livres s'inscrivent dans la lignée de la psychologie positive » il fait cependant dans ce livre sur le bonheur un *lapsus* utilisant « positivisme » au lieu de « positivité ». De plus, les ouvrages qu'il cite en psychologie positive ne concernent pas directement les auteurs scientifiques, comme le fait Alex, mais des vulgarisations par d'autres qui eux citent les scientifiques.

apprentissage et même une rééducation intérieure. Il ne suffit pas de le décréter, utiliser la simple pensée positive. Un ensemble qui nécessite un réel travail intérieur sur soi ». (extrait de *verbatim* issu du livre)

Cela concerne aussi la formulation d'intentions, définies par Claude comme un moyen de satisfaire un besoin que l'on a, le but d'une intention étant d'être heureux. Par exemple, un des exercices va consister à formuler et répéter son intention, et vérifier que l'on ressent bien de la joie et du dynamisme à l'évocation de l'affirmation (l'intention est forcément formulée positivement). Pour augmenter sa confiance (dernière colonne), l'exercice consiste à noter chaque petite victoire du quotidien.

On retrouve aussi comme chez d'autres les thèmes liés au repérage des besoins et valeurs, la limitation des peurs et de croyances limitatives. Notons aussi l'entretien et l'amélioration des relations.

- Désapprendre, supprimer

Tableau 23 : portion 3 d'arbre thématique de Claude pour l'axe contenu d'apprentissage

Désapprendre, supprimer quelque chose					
Intuition, besoin, motivation	Émotions	Pensées		Comportement action	
Freins antérieurs sociétaux	Freins antérieurs personnels	Freins antérieurs personnels	Préconisations	Freins antérieurs sociétaux	Freins antérieurs personnels
- L'intuition est un savoir profond non connu - L'intuition ne fait pas partie de notre culture cartésienne	- Formatage par des injonctions reçues et intégrées - Peurs, colères, en excès ou mal gérées - Peur qui nous empêche d'accéder à notre intuition	- Prendre l'avis des autres pour une décision plutôt qu'en référence à soi - Percevoir la vie à travers les filtres de pensées négatives et croire que c'est la réalité - Plainte et critiques négatives envers soi ou les autres - Observer avec le prisme d'expériences passées au lieu du présent - Etre influencé par le passé -Rester attacher à ce qui ne marche pas	- Ne pas se laisser manipuler par les pensées et éléments négatifs - Ne pas laisser le négatif prendre le dessus - Ne pas laisser l'inconscient contrôler notre vie - Ne pas porter des jugements hâtifs	-Le capital bonheur n'a pas été développé mais freiné	- Ne pas être heureux et ne pas savoir si c'est possible de l'être, ni comment - Ne pas assumer l'ombre entraine à rejeter nos défauts ou ceux de nos actions sur les autres

Il s'agit tout d'abord de ce qui n'a pas été développé, comme l'intuition (colonne 1) ou le capital bonheur (colonne 5). Claude met majoritairement en avant des freins personnels, liés aux peurs, aux injonctions (colonne 2), rester influencé par des pensées négatives, par le passé, ou par les autres (colonnes 3), ou encore rester attaché à ce qui ne marche pas. Les préconisations, formulées en actes à ne pas faire, concernent le cognitif : ne pas laisser le contrôle à l'inconscient ou aux pensées négatives, ne pas porter de jugement hâtif (colonne 4). Enfin, la dernière colonne évoque directement l'intérêt d'aller vers un apprentissage du bonheur : ne pas être heureux et ne pas savoir si c'est possible de l'être, ni comment ; le dernier thème, ne pas assumer l'ombre, entraine à rejeter nos défauts ou ceux de nos actions sur les autres, en se référant à Jung, à l'instar de Gwen.

2.3.3 Deuxième synthèse

Tableau 24 : Synthèse des principes d'éducation au bonheur

[1]	Camille	Alex	Dominique	Gwen	Claude
[2] Méthodes pédagogiques	- Cours, ateliers, conférences, accomp. individuels, exercices pratiques - Information, conseil, application au vécu, autoréflexion	- Cours, conférences, accomp. individuels, exercices pratiques - Information, réflexion, transformation, introspection, application au vécu	- Conférences, ateliers, accomp. individuels, jeux de rôles, mises en situation - Connaître en soi et par l'expérience, application au vécu	- Conférences, accomp. individuels, cahier de réflexion - Exploration (soi/autres, monde), trouver en soi-même, réflexion	- Conférences, ateliers, accomp. individuels, exercices pratiques - Interrogation, expérimentation, trouver en soi, application au vécu
[3]Rôle du formateur	Expérimenter et vérifier les apprentissages Apporter les contenus, les messages				
[4]Grands principes Apprendre le bonheur Désapprendre le malheur	- Développer les émotions positives, le bon sens et l'authenticité - La pensée et l'attitude de réussite procurent le bonheur, et donc la motivation à avancer et à réussir - Sortir des croyances et des émotions liées aux événements passés - Modifier ses pensées pour modifier ses actions	- Prendre en compte les aspects holistiques de l'être humain (émotionnels, relationnels, intellectuels, physiques et spirituels - Reconnaître que le bonheur est un capital suprême - S'autoriser à ressentir ses émotions (+ et -), tout en multipliant les émotions positives liées à la motivation et en suivant la voix intérieure qui nous guide	- Connaître et développer son intériorité : élan vital, intuition, guide intérieur, émotions et sentiments - Apprendre à être, à être vrai, à se sentir vivant - Repérer et exprimer ses besoins fondamentaux, partagés par tous les êtres humains, et le rôle des émotions vis-à-vis de ces besoins	- S'engager dans un processus inhérent à l'humain et fondamental, l'individuation ou éducation au bonheur comme un tout, qui est un processus d'humanisation - Retrouver le lien qui nous relie aux choses et le sens profond de la vie - Repérer et déjouer les pièges antibonheur, inconscients, liés à notre culture et notre éducation	- Développer l'intuition profonde, information intérieure visuelle, auditive, et kinesthésique qui nous guide vers notre bonheur - Développer le capital bonheur en chacun par apprentissage et stimulation - Développer une dynamique mentale positive - Réorganiser notre psychisme et se libérer du passé, des choses refoulées dans

		- Se focaliser sur ce qu'on veut vivre en lien avec nos valeurs, et entreprendre des actions qui procurent à la fois un plaisir immédiat et un bénéfice futur, (sens)		- Le bonheur est en chacun de nous, on le voit par son contraire : la lumière derrière l'ombre ; principe du bien et du mal, de l'ombre jaillit la lumière	l'inconscient
[5] Moyen (action liée au contenu)	Connaissance, prise de conscience, développement, transformation, De soi, de son potentiel intérieur, de son intériorité, et de :				
[6] Contenu principal	- Processus pensée-émotion-action - Émotions et pensées négatives (à réduire) pour modifier ses actions - Émotions et formulations positives (à développer) - Attitudes (de réussite) - Intentions et actions (à poser) - Croyances limitatives - Lâcher prise - Moment présent	- Émotions - Émotions positives à développer. - Émotions comme motivation - Bonheur – réussite (double sens) - Sens à la vie, objectifs autoconcordants - Expériences apportant plaisir et sens - Expériences optimales - Moment présent - Croyances limitatives	- Élan et guides intérieurs - Souffrance - Besoins, et leur expression (communication) - Émotions en général, lien besoin - émotion - Pièges antibonheur - Croyances limitatives, automatismes, peurs, extériorité au lieu de l'intériorité	- Peurs, angoisses, résistance, préjugés (ombre), pour débusquer la lumière - Émotions en général - Sens à sa souffrance, aux rêves, symboles - Maturation psychoaffective - Force de vie en nous - Processus de réalisation de soi	- Intuition comme guide - Valeurs, émotions (et besoins) - Émotions, formulations, intentions, attitudes positives (à développer) - Croyances limitatives, automatismes, peurs, émotions négatives (à réduire) - Moment présent

Ce tableau, ainsi que les schémas de positionnement qui vont suivre, correspondent à un premier niveau de caractérisation des modes d'éducations au bonheur.

Pour élaborer ce tableau, nous avons rapproché les cinq cas, afin de mieux comparer :

- Tableaux liés à la rubrique « connaissance » (tableaux 9, 12, 15, 18, 21), ceux de la rubrique « développer une capacité » (tableaux 10, 13, 16, 19, 22), et comparaison des thèmes de colonnes entre eux.
- Colonnes portant le même nom pour chaque tableau (ex : colonne des affects pour tous les tableaux).

Nous avons ainsi pu relever d'autres convergences et divergences entre les cas. Le tableau de synthèse en fait apparaître certaines (lignes 3 et 5, et dans les autres lignes, formulations proches pour les cinq formateurs, ou identiques pour deux ou trois d'entre eux). Cependant, mettons davantage en lumière celles qui nous semblent les plus remarquables.

Au sujet des croyances, préjugés et automatismes de pensées, tous s'accordent sur l'importance de les débusquer et les modifier.

Au sujet des émotions, nous avons d'une part Alex, Claude et Camille qui différencient bien émotions positives et négatives, et d'autre part Dominique et Gwen qui ne veulent pas effectuer cette différenciation : toutes les émotions sont importantes à vivre. Dans le premier groupe, Claude est celui qui laisse la moins bonne part aux émotions négatives, considérant celles-ci comme quelque chose à supprimer. Remarquons que c'est aussi le seul à n'avoir pas décrit son parcours comme négatif, difficile, ou de non-bonheur. Quant aux éléments inconscients, Gwen est celui qui accorde le plus de rôle au passage de « l'ombre » à la lumière, Claude met en avant l'importance de ce passage également. Camille n'y fait aucune allusion, Dominique et Alex l'évoquent indirectement. Nous pourrions schématiser la situation comme suit :

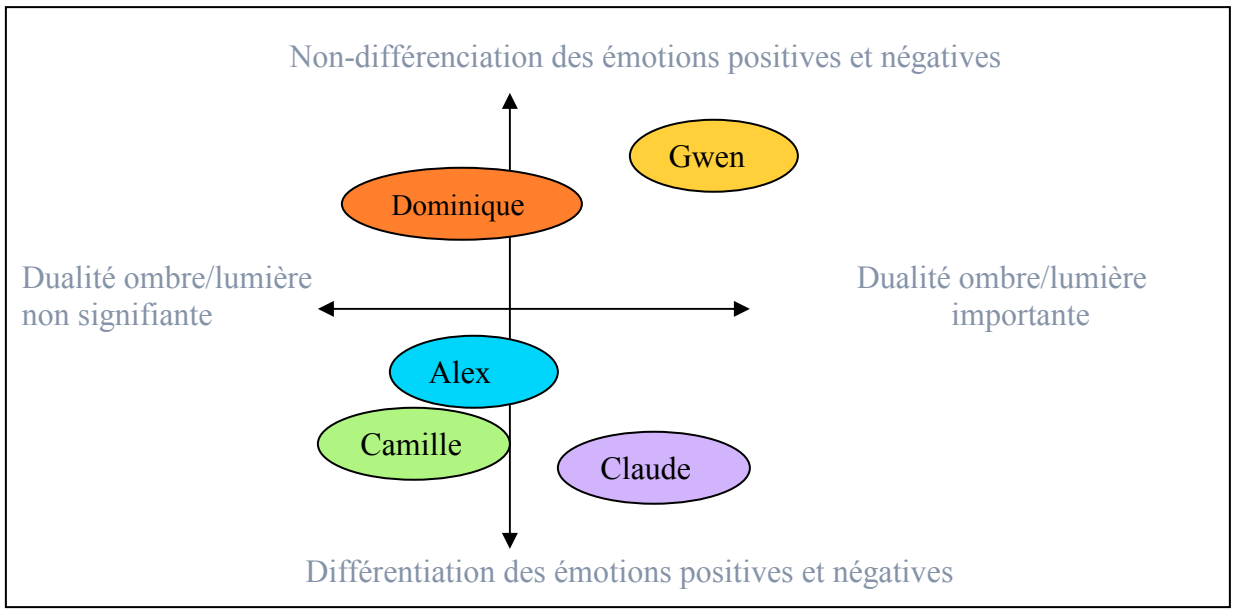


Figure 29 : Positionnement des formateurs au regard des dualités ombre/lumière et de la valeur des émotions

Seuls Camille et Alex mettent en avant le rôle important de la réussite sur le bonheur, (rôle évaluateur). Claude met cependant en avant l'importance des objectifs et des buts. Par contre, Camille, contrairement aux quatre autres, n'évoque pas un élan (Dominique), une voix intérieure qui guide (Dominique, Alex), le lien émotion motivation (Alex), une dynamique positive et l'intuition qui guide (Claude), une force de vie profonde et des émotions-guides (Gwen), c'est-à-dire un lien fort avec rôle motivationnel. Nous avons schématisé cela de la manière suivante :

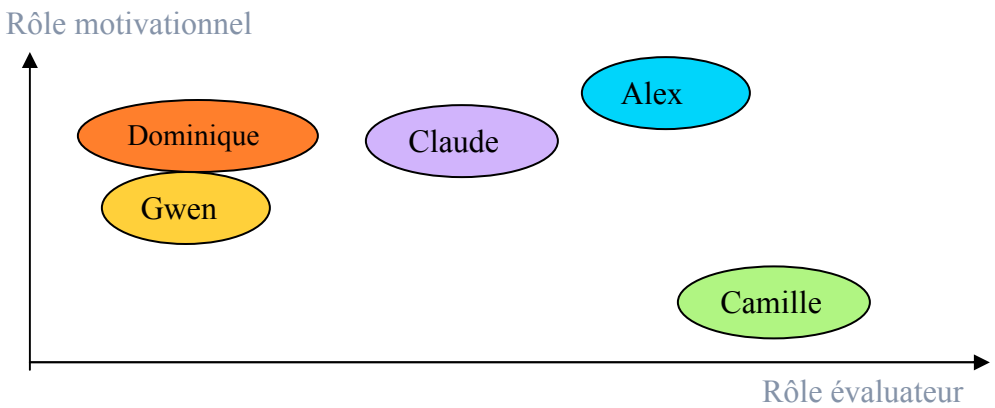


Figure 30 : Positionnement des formateurs sur des rôles du bonheur

Entre l'importance des émotions positives, procurées par le plaisir d'une part, et l'importance du sens à la vie, ou des valeurs, Gwen et Dominique, se différencient. En effet, pour Gwen, le bonheur, c'est la réalisation de soi. Le chemin est l'éducation au bonheur, tandis que pour Dominique, le bonheur est davantage le chemin, qui n'est « pas forcément confortable ». Par contre ils partagent la suprématie du sens à la vie sur le plaisir. Camille se place davantage sur le registre du plaisir (bonheur hédonique), pour lui, le but, c'est la réussite, et le bonheur est à la fois l'émotion de cette réussite et le chemin qui y mène. Claude et Alex ont une position centrale sur plaisir et sens, et sont légèrement au-dessus du cadran bonheur/but, en en faisant tous deux un capital suprême. Mais pour Alex, c'est aussi un chemin, qui conduit par exemple à la réussite.

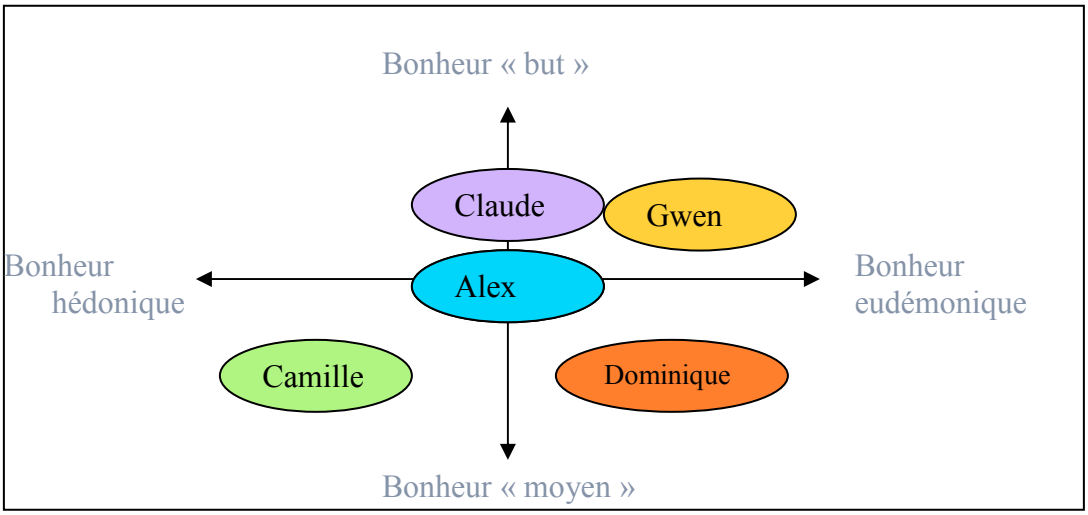


Figure 31 : Positionnement des formateurs sur l'essence du bonheur

Alex va nettement différencier du groupe qui le rapprochait de Claude et Camille jusqu'à présent, sur l'appui scientifique qu'il possède, qu'il partage avec Gwen (doctorat). Un autre point commun entre les deux est l'approche holiste de l'humain. Mais ils se distinguent sur l'approche épistémologique. Au contraire, Gwen et Dominique se rapprochent sur l'approche analytique qu'ils évoquent tous les deux. Alex affiche la psychologie positive, Claude aussi, mais elle évoque aussi l'approche analytique. L'approche optimiste de Camille, ainsi que ses exercices basés sur l'amélioration des émotions positives, le positionnent en haut à gauche, il revendique de plus être autodidacte.

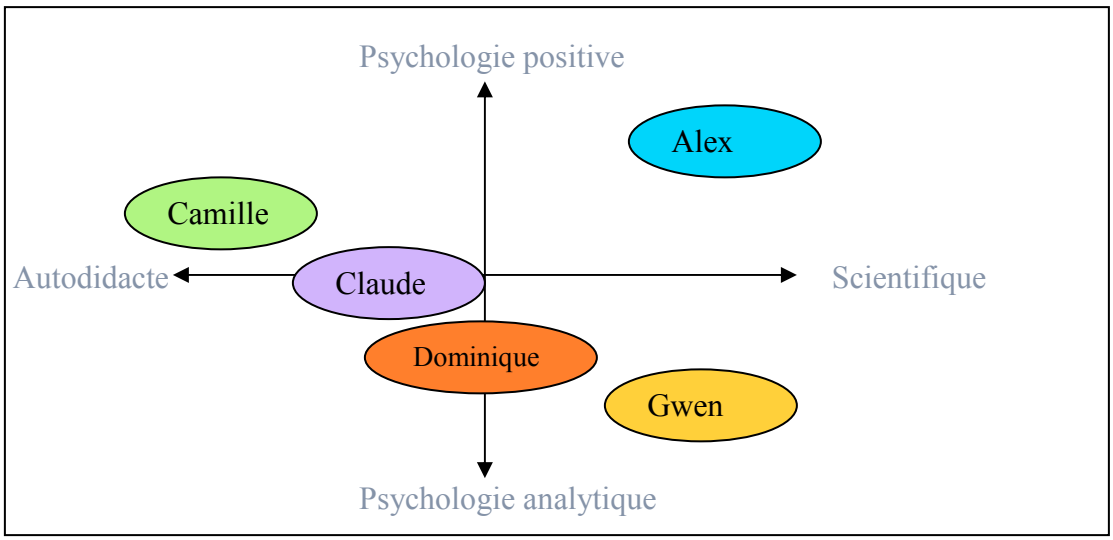


Figure 32 : Positionnement des formateurs sur l'épistémologie et la valeur scientifique

Autre point notable, chacun d'entre eux semble avoir mis en avant une « entrée » prédominante.

Pour Camille, l'apprentissage du bonheur se joue davantage sur le processus négatif qui entrave la réussite (pensées négatives à modifier), car les pensées positives vont entrainer émotions positives et actions négatives. Il intervient aussi sur les actions positives qui entraineront la réussite et donc le bonheur.

Pour Dominique, l'apprentissage se situe au niveau des besoins. Les émotions (ressentis) jouent le rôle d'indicateurs et de guides des besoins assouvis ou non assouvis, mais il n'y a pas obligation d'assouvir à tout prix ses besoins (en tout cas, pas au détriment des autres ou sans prendre en compte l'environnement). La prise de conscience est indispensable, mais les faire reconnaître peut suffire, car cela permet d'être soi et vrai.

Pour Alex, chez qui le processus intervient davantage avec des boucles rétroactives, l'apprentissage va se faire davantage au niveau des pensées (mais, au contraire de Camille ou les pensées liées aux actions passées étaient importantes, pour lui ce sont celles liées aux actions futures) ; l'apprentissage se joue également au niveau des émotions positives à

développer et renforcer. Mais tout semble aussi devoir être développé en harmonie (approche holistique).

Compte tenu de la diversité des actions décrites par Claude, on peut retracer une approche similaire à celle décrite par Alex, à propos de boucles rétroactives du bonheur sur la réussite par exemple, et des interventions sur les pensées et les émotions positives. Une grande partie des exercices proposés par Claude et Alex sont d'ailleurs du même type. Par contre, pour Claude, la meilleure entrée est de développer son intuition car c'est elle qui guide tout le processus.

Gwen se différencie totalement de tous les schémas précédents. Pour lui, l'entrée est axée sur le processus, qui nous permet de passer de l'ombre à la lumière, dont les symboles (archétypes) peuvent nous y aider. Tout cela à partir de nos pensées, désirs, émotions, actions, qui peuvent être aussi bien positives et négatives, sans aucun intérêt à développer des émotions ou pensées positives par exemple.

Pour la suite, nous allons croiser ces différents résultats synthétiques avec notre cadre conceptuel, pour les analyser au filtre des approches scientifiques, en dégager des interprétations, et les relier avec notre propre modèle du bonheur.

SIXIĒME CHAPITRE : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'analyse thématique nous a permis de décrypter les fondements et les principes fondamentaux de chacun des cinq cas étudiés. Il s'agit à présent de discuter les principaux résultats au regard de notre cadre conceptuel, puis de les positionner vis-à-vis de notre modèle, pour répondre à notre quatrième objectif de recherche. Nous commencerons par tirer de l'analyse de nos résultats les caractéristiques de l'éducation au bonheur, de manière globale, puis différenciée selon certaines modalités pédagogiques (section 1). Dans la section 2, nous caractériserons les principes proposés pour l'apprentissage du bonheur de chacun des cas, en nous servant de notre modèle comme carte de lecture.

1. ÉDUQUER AU BONHEUR

Cinq formateurs ont mis en œuvre, de manière distincte, un dispositif d'éducation au bonheur. Ils partagent le fait d'avoir expérimenté, vécu et appris eux-mêmes les contenus ou méthodes, avant de proposer leurs apprentissages, qui comportent la fois des connaissances à transmettre, puisées dans des approches différentes, et un apprentissage expérientiel. Tous les formateurs proposent donc à la fois des éléments relevant de l'*educare*, et de l'*educere*. Il s'agit ainsi de transmettre certaines connaissances, issues des avancées scientifiques en psychologie, ou acquises par le propre résultat de l'apprentissage expérientiel du formateur, et de permettre à l'apprenant de découvrir les processus et les éléments de connaissance de soi qui l'habitent. Cela correspond donc au sens d'éducation défini dans notre cadre conceptuel, puisqu'il y a apprentissage de bases fondamentales (fonctionnement de nos émotions par exemple), dans le but de maintenir une certaine autonomie de la personne (Boutinet, 1998). Que ce soit au niveau des prises de conscience à effectuer, de capacités à développer, les résultats montrent que tous les formateurs ont pointé des déficits d'apprentissage et ont, pour la plupart, précisé que ces apprentissages n'ont pas eu lieu dans l'éducation initiale. En effet, au niveau des freins sociétaux, les formateurs partagent tous le fait que les capacités qu'ils préconisent de développer n'ont

pas été apprises avant, ou ont été mal apprises, et tout particulièrement en ce qui concerne la connaissance de soi et des émotions. Ils partagent également tous le fait que des croyances personnelles ou des préjugés peuvent constituer un frein, qu'il convient de dépasser par des prises de conscience, des modifications de pensées pour les uns, et un élargissement de conscience ou une maturité psychoaffective pour les autres. Les autres freins relevés sont plus propres à chacun.

Nous avons exposé, dans la première partie du cadre conceptuel, que, dans un environnement mouvant, comme le contexte de crise actuelle, il était difficile, pour une personne, de trouver des repères, et ce d'autant que seule sa motivation extrinsèque avait été développée. Nous avions suggéré qu'une stabilité pouvait alors être proposée en développant son intériorité, dont sa motivation intrinsèque. Tous les formateurs relient le bonheur au développement de son intériorité, et non aux aspects matériels ou extérieurs. De plus, les formateurs placent la pertinence de leurs propositions éducatives dans le contexte du mal-être sociétal ou du mal-être au travail. Ces positionnements semblent trouver leur place dans le contexte des immaturités décrite par Boutinet (1998), notamment l'immaturité de l'adulte pris sous la contrainte destructrice et assujettissante d'un environnement sociotechnique en changement rapide. L'éducation des adultes se justifie au regard d'un « adulte déficitaire [qui] devient donc une composante incontournable de la vie adulte » (Boutinet, 2004, p. 36) et qui nécessite « l'identification des déficits en cause, la mise au point de stratégies de contournement pour certains de ces déficits » (*Ibid*.). Ces déficits concernent une grande partie du processus bonheur tel que décrit dans notre modèle. Ainsi, pour caractériser de manière globale l'éducation au bonheur, elle se situerait dans le contexte de l'adulte immature dans un environnement mouvant, et viserait le développement ou le maintien de l'autonomie d'une personne vis-à-vis du processus bonheur qui l'habite. Cependant, chaque formateur aborde la question d'une manière propre, et nous allons analyser par la suite comment se positionne chacun des formateurs vis-à-vis des apprentissages visés, c'est-à-dire caractériser les principes pédagogiques utilisés par chacun d'entre eux, et les situer vis-à-vis de notre modèle. Le moyen choisi est la cartographie, c'est-à-dire un ensemble de schémas commentés permettant à la fois de situer les formateurs vis-à-vis du modèle, et de les comparer entre eux.

Poursuivant, d'une manière générale, la caractérisation de l'éducation au bonheur, un autre élément qui peut être mis en avant concerne les modalités pédagogiques. Nous allons tout d'abord l'illustrer par le positionnement du formateur dans le *continuum educare-educere* présenté à la figure 8. Bien que tous soient des formateurs accordant de l'importance au vécu préalable de ce qu'ils enseignent, Alex, s'appuyant sur la psychologie positive, incarne celui qui accorde le plus d'importance à la transmission d'un savoir. Nous l'avons donc positionné à l'extrême gauche du *continuum* (figure 33). Il met en garde de surcroît de ne pas confondre « le message et le messager », donnant de l'importance au premier. Au contraire, Gwen, l'autre formateur ayant forgé sa méthode d'éducation au bonheur sur des appuis scientifiques, se place à l'autre extrême. Chez Gwen en effet, il n'existe pas une matière « bonheur » qui s'apprend, c'est le processus même d'éducation au bonheur qui représente le bonheur. Gwen se définit en véritable « passeur », au sens des « passeurs d'hier » définis par Heslon (2007), qui se situent intégralement dans l'*educere*, «conduire hors de». Ce sont des *doulas*, dont le rôle est essentiellement basé sur la maïeutique au sens de l'allégorie de la caverne de Platon, une maïeutique intuitive et expérientielle (*Ibid.*). Quant aux trois autres, ils se situent entre les deux. Camille nous semble cependant celui des trois qui a le moins formalisé des contenus et des apports de savoir, d'où sa position, et Dominique, celui qui l'a fait le plus.

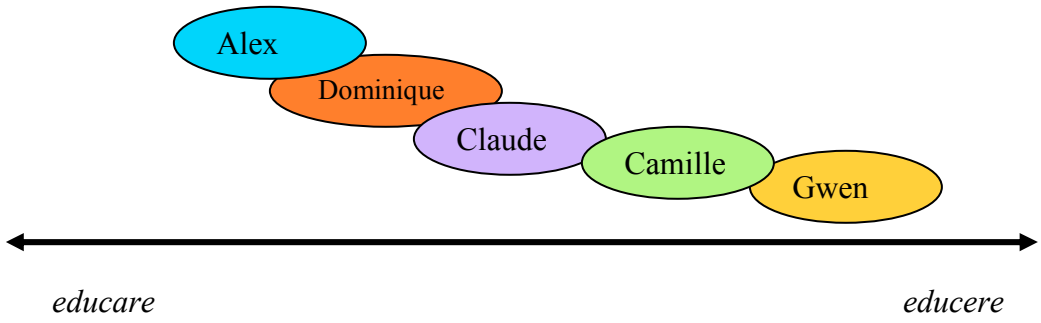


Figure 33 : Positionnement des formateurs dans le *continuum educare-educere*

Le rôle accordé au formateur dépend donc à la fois de ces considérations, et de la personnalité de chacun. Vient ensuite la manière de donner un cours, qui dépend aussi de la

forme du cours (cours en amphithéâtre, conférence, formation, atelier, cours en ligne). Un élément supplémentaire intervient. En effet, même si tous sont des formateurs tels que définis par notre population, la manière dont ils se positionnent est importante, car elle est directement en lien avec la nature et le rôle accordé au bonheur, et ses modalités d'apprentissage. Au-delà du *continuum* présenté à la figure 33, les postures éducatives nous ont semblé un élément d'analyse intéressant. Le Bouëdec (2007) définit quatre postures éducatives, présentées dans la partie méthodologie, et complétées ici :

1. La posture d'autorité, où le formateur est au-dessus, il a la compétence ; au niveau des activités il guide, propose des exposés et des analyses, évalue ;
2. La posture contractuelle, où le formateur est derrière, et les activités sont liées à la négociation, transaction autour de l'apprentissage, dans lequel chacun à sa part de responsabilité ;
3. La posture d'animation, qui implique nécessairement le groupe, où le formateur est au milieu, avec l'objectif d'être au service du groupe pour produire quelque chose ;
4. La posture d'accompagnement, où le formateur est à côté de, posture dont le sens et l'issue relèvent en dernier ressort de la décision de la personne concernée, particulièrement adaptée dans des situations de crise, de rupture ou de choix existentiels.

Partant du principe que la posture première est toujours une posture d'autorité, le formateur peut alors emprunter, le cas échéant, l'une ou l'autre des trois autres postures. Prenant en considération aussi bien ce que les personnes interrogées ont énoncé de leur posture (voir résultats, chapitre 5, section 2.2, « rôle du formateur », mais également ce que nous avons pu en observer (cours, conférences, vidéos), nous pouvons les positionner dans une ou deux dominantes. Alex : posture d'autorité ; Gwen, posture d'accompagnateur ; Camille, posture contractuelle ; Dominique : autorité-animation ; Claude : contractuelle-accompagnateur.

Ce sont des dominantes, car chacun en réalité occupe les quatre postures. Nous remarquons ainsi que l'objet même de notre recherche, le bonheur, mettant en lumière des postures et des modalités d'apprentissages différentes, semble brasser un éventail

pédagogique assez complet, outrepassant certaines caractéristiques épistémologiques de l'apprentissage, tel que l'avait décrit Boutinet (2004) en proposant de ne plus opposer une option développementale à une option constructiviste. En effet, la figure 24 nous a montré notamment que chaque formateur dispense un savoir à propos du bonheur, fait émerger des connaissances aussi bien à partir de vécu intérieur idiosyncrasique que d'expériences partagées, facilite des prises de conscience, permet le développement de l'individu et de ses potentialités. Et certains y mêlent en plus une approche de type comportementale. Rappelons quelques exemples pour cette dernière catégorie : il peut s'agir de thèmes comme « formuler des affirmations positives » (Camille et Claude), ou « développer des émotions positives » (Alex). En cela nos cas étudiés se distinguent d'approches plus tranchées, comme l'éducation au bonheur de Fordyce (1997) qui exposait clairement s'appuyer sur des approches pédagogiques issues des thérapies cognitives et comportementales, des approches de type développement personnel basées sur une pédagogie rogérienne, ou visant uniquement la croissance personnelle par la découverture de ses potentiels.

Les prises de consciences, couplées à l'apprentissage expérientiel et à la transmission de certaines connaissances ponctuelles (contenu ou processus) sont mises en avant par l'ensemble des formateurs, facilitant un apprentissage de type constructiviste. Dans la théorie de l'apprentissage de Kolb (1984, dans Balleux, 2000), un apprenant est amené à exposer, ou à prendre appui sur une situation, puis à prendre conscience de ce qui a pu être mis en œuvre dans cette situation, à le conceptualiser, et à enrichir la prochaine expérience. La prise de conscience peut se faire aussi bien au niveau du comportement, que du ressenti, de la pensée ou d'un raisonnement. Nous avons pu observer que Camille, Dominique, et Claude mettent en œuvre cette pratique, surtout en ateliers. Gwen le fait réaliser davantage en individuel. Alex amène également ce processus dans ses cours, spécialement au cours des travaux dirigés. Même en conférence, tous organisent des moments pendant lesquels ils invitent le public à penser à une expérience, à prendre conscience de quelque chose, qu'ils relient à un apport sous forme de savoir ensuite. Il nous semble qu'il s'agit davantage d'un constructivisme piagétien, puisque les thèmes issus des tableaux relevant des prises de conscience concernent tout d'abord des mouvements de conscience de type ascendant, où il s'agit de prendre conscience de phénomènes

inconscients, facilitateurs d'autonomie pour la personne vis-à-vis de ces phénomènes, régulant des déséquilibres. Ces premiers mouvements se traduisent, chez les formateurs, par les thèmes issus des rubriques « Connaître, prendre conscience, comprendre quelque chose », notamment ceux qui impliquent une meilleure connaissance de soi et des processus intérieurs qui nous gouvernent (tableaux 9, 12, 15, 18). Cela relève également de mouvements de type descendant, mettant en œuvre une conscience réflexive par un traitement volontaire, et qui permet un passage à un niveau supérieur de conscience (Piaget, 1974). Outre la mise en avant de processus de type expérientiel qui requièrent la prise de recul sur des expériences vécues, puis leur conceptualisation, cela se traduit par les thèmes issus des rubriques « développer une capacité » (tableaux 10, 13, 16, 19). Citons quelques exemples : « apprendre à différencier ses propres idées de ses croyances, « apprendre à transformer sa conscience » (Camille) ; « réfléchir sur la cause de nos émotions » (Alex) ; « débusquer ses croyances limitatives » (Claude) ; « apprendre à élargir sa conscience », « apprendre à s'écouter et à écouter l'autre pour se comprendre » (Dominique) ; apprendre à ne pas « rejeter nos défauts sur l'autre » , « travailler sur l'ombre de soi-même », notamment dans les actes (Claude).

Aucun d'eux ne nie les influences réciproques « personne, comportement, environnement », composantes intégrées dans le modèle (figure 15). Camille précise par exemple « qu'il faut se confronter au monde pour progresser », et met directement en lien les pensées de la personne, son comportement et ses actions. Les pièges antibonheur de Dominique sont entièrement basés sur des relations interpersonnelles inadéquates (environnement), dues à une mauvaise compréhension du fonctionnement de la personne, engendrant un comportement inapproprié. Pour Gwen, « une personne se construit en interaction avec son environnement ». Quand Alex propose de conscientiser et de mettre en place des expériences optimales procurant le *flow*, ce mécanisme se base aussi sur ce principe. La dimension holistique qu'il donne à ses formations est une manière de reconnaître l'interdépendance des gens et des structures. Développer son intuition chez Claude permet de mieux se comporter et d'agir dans l'environnement, et entretenir ses relations passe aussi par la modification de son propre fonctionnement et comportement.

D'autres grandes caractéristiques se retrouvent également chez tous les formateurs.

Tous interviennent sur l'amélioration du bonheur, aussi bien à un niveau personnel que professionnel, et quand ils distinguent ces deux niveaux, le dispositif éducatif qu'ils engagent par la suite (nous avons pu le vérifier) n'est pas différent. Autrement dit, les émotions restent des émotions, les besoins restent des besoins, que l'on soit au travail ou en famille. Il s'agirait donc bien pour chacun d'eux d'éduquer au bonheur malgré les vicissitudes de l'existence. Trois d'entre eux emploient d'ailleurs une expression similaire (voir tableau 24). Pour tous, l'apprentissage n'est pas l'application d'une recette, mais quelque chose qui peut être difficile, qui demande de l'investissement en temps et en efforts, et qui n'est pas forcément agréable ou plaisant lorsqu'on plonge au plus profond de soi.

Comme déjà mentionné, l'apprentissage concerne aussi bien la connaissance et la compréhension de processus intérieurs, la prise de conscience de ces mécanismes, et le développement de certaines capacités liées à nos affects ou à notre psychisme. Il concerne également, chez tous, un désapprentissage ou un déconditionnement. Ainsi l'éducation au bonheur porterait aussi bien sur des actions destinées à apprendre le bonheur, que sur des actions visant à désapprendre le malheur. Elles prennent des proportions différentes, peuvent être plus distinctes pour les uns, plus en continuité pour les autres, notamment Gwen et Camille. La psychologie positive se base essentiellement sur les facteurs qui permettent d'améliorer le fonctionnement optimal des personnes pour augmenter le bonheur (Lecomte, 2009). Alex représente celui qui s'appuie le plus directement sur les résultats scientifiques de la psychologie positive et qui les enseigne, il est également celui qui se préoccupe le moins de la partie « désapprendre le malheur ». Camille et Claude s'inspirent aussi de certains principes de la psychologie positive, le premier sans l'évoquer, le second en le mentionnant. Quand Camille déploie une méthode du bon sens, son approche semble effectivement phénoménologique, et il n'est pas extraordinaire qu'il redécouvre certains principes considérés efficaces en psychologie positive. Nous avons exposé en introduction comment nous avions redécouvert les principes du *flow* et les avions utilisés pour accompagner les personnes dans leurs projets. Csikszentmihalyi (2005) a mis en évidence le *flow* par une approche phénoménologique. Gwen et Dominique ont une entrée beaucoup plus basée sur la psychanalyse. Cependant, ils ne s'affichent pas comme thérapeutes, et tous deux proposent l'apprentissage du bonheur, couplé au désapprentissage

du malheur. Nous verrons par la suite qu'ils ne procèdent toutefois pas de la même façon et ne visent pas des finalités identiques.

Ces grandes caractéristiques communes ayant été articulées avec notre cadre conceptuel – principalement sur la partie éducation — nous allons poursuivre nos investigations pour analyser les spécificités de chaque mode d'éducation au bonheur. Le modèle va s'avérer utile pour caractériser les grands principes d'apprentissage. En effet, en ce qui concerne la prise de conscience de phénomènes inconscients par exemple, tous les formateurs ne mettent pas les mêmes éléments en avant, ce qui va se traduire, avec notre modèle, par des « entrées » différentes. Certains formateurs semblent davantage insister sur la prise de conscience de type ascendant, d'autres de type descendant (métacognition conduisant à l'évolution de conscience), aussi nous serons amenée à les différencier dans le modèle, pour les cartographies. De la même manière, les principes d'apprentissage sont également distincts, parce que tous les cinq n'accordent pas le même rôle au bonheur.

2. CARTOGRAPHIES DES PRINCIPES D'APPRENTISSAGE DU BONHEUR

Après avoir caractérisé, de manière globale, l'éducation au bonheur, nous nous intéressons à présent aux différenciations entre nos cas étudiés. Il existe de multiples manières d'offrir une éducation au bonheur. L'objet de cette section est d'analyser les différences entre les principes (contenus, nature et rôle du bonheur, mécanismes d'apprentissage, fondements) proposés par les formateurs, et de les caractériser sous forme de cartographies (schémas mettant en avant les grandes caractéristiques, et les différents positionnements). Nos analyses prennent appui sur la condensation des données présentées dans le chapitre précédent, synthétisées dans deux tableaux (8 et 24), comparées avec les théories scientifiques étudiées, puis notre modèle.

Nous avons tout d'abord vérifié si l'origine des différences entre les formateurs — illustrées pour certaines en fin de chapitre 5, figures 29 à 32 —, était unique. Au vu des données que nous possédons, cela ne semble pas être le cas. Les parcours et les motivations des personnes concernées ne permettent pas d'établir des positionnements tranchés. Ainsi,

l'approche scientifique *vs* l'approche non scientifique n'en est pas une. Les deux personnes qui s'appuient sur un doctorat, lequel a largement influencé le dispositif qu'elles présentent, et qui interviennent, de surcroît, en milieu éducatif, proposent des dispositifs totalement différents, presque opposés en apparence (Alex et Gwen). Au contraire, certaines approches d'Alex et de Camille, autodidacte, convergent, de même qu'entre Alex et Claude, qui a tendance à mettre sur un même pied l'approche scientifique et certaines approches de développement personnel. Le fait d'avoir eu un autre métier, dans les affaires (Dominique et Camille), plutôt qu'avoir toujours navigué dans le milieu de l'enseignement ou de la formation (Alex, Gwen et Claude), ne donne pas lieu à un facteur de différence appréciable entre ces deux groupes. Le fait d'avoir eu un parcours difficile, d'avoir connu le malheur ou la souffrance, discrimine Claude *vs* les quatre autres sur l'excès apparent de positivité. Mais les quatre autres ne partagent pas une seule approche des choses à l'unanimité, et encore moins sur l'importance du négatif *vs* le positif. L'épistémologie (voir tableau 1) ne permet pas non plus de « ranger » les approches des formateurs dans une case. Les bases psychanalytiques de Gwen et Dominique s'estompent puisque Dominique la croise avec la CNV qui le plonge davantage dans la psychologie sociale, et Gwen a créé sa méthode d'éducation au bonheur. Alex, Gwen et Dominique ont tous les trois suivi une psychothérapie et des cours de psychologie générale. Alex n'a pourtant pas basé ses enseignements sur la voie analytique. Claude, Alex et Camille utilisent des bases de psychologie cognitive et comportementale, mais ils divergent sur d'autres points. De la même manière, l'approche culturelle ne semble pas différencier à elle seule les dispositifs. Sans dévoiler leurs origines (ce qui contribuerait à révéler les identités), nous pouvons constater qu'il existe des similitudes entre Alex et Claude sur certaines approches (développer l'optimisme, l'importance du positif et d'actions basées à la fois sur le plaisir et sur le sens, ainsi qu'un rôle attribué à l'intuition), pourtant l'un est français, l'autre pas. De même, entre Gwen et Dominique, qui partagent une approche psychanalytique des choses, et évoquent tous deux le processus jungien de l'ombre, ainsi que la non-différenciation émotions positives / émotions négatives, l'un est français, l'autre non. Les trois Français ne forment pas un groupe homogène *vs* les deux autres dans leur approche. Enfin, nous n'avons pas non plus trouvé de raisons particulières pour différencier l'approche de la seule femme du groupe *vs* les quatre hommes.

Analysons à présent les règles, fondements et contenus proposés par chaque formateur. Nous avons élaboré un premier modèle (voir figure 4), dans lequel le bonheur est présenté comme une force motivationnelle pour l'action humaine. Plus précisément, pour mobiliser et évaluer les ressources de la personne, et la guider vers l'assouvissement de ses besoins et l'atteinte de ses buts (voir figure 6). Dans la figure 15, nous avons amélioré le modèle en précisant que l'action humaine pouvait être aussi bien : une action, au sens commun d'agir, le résultat d'un comportement déterminé par une des motivations décrites par notre mille-feuille motivationnel ; l'adaptation à son environnement, qui comprend des stratégies nouvelles vers des situations non connues à l'avance ; l'évolution de conscience, qui sert finalement l'amélioration des deux autres (par la capacité à élargir son esprit pour intégrer les aspects de soi et de l'environnement de plus en plus grands, comme si l'on observait une scène et que l'on reculait davantage pour en apercevoir l'intégralité). L'interdépendance des systèmes internes de la personne, comme l'interdépendance avec les autres et l'environnement, y était matérialisée par les trois cercles. Ce modèle va nous servir de carte de lecture pour cartographier les principes d'apprentissage.

2.1 Cartographie de Dominique

Dominique délivre de véritables transmissions de savoir à partir de données documentées. Il s'appuie sur des connaissances de type psychanalytique, mais aussi sur la communication non violente (CNV). Celles-ci ne font pas partie des pratiques étudiées en tant que telles en psychologie positive, mais elles y apparaissent à travers les compétences psychosociales :

> Les compétences psychosociales relèvent du « savoir comment » plutôt que « savoir que ». Elles comprennent la capacité à se faire comprendre et à entrer en relation avec les autres, à savoir gérer ses émotions […]. L'enfant qui apprend à reconnaître ses compétences et celles de ses camarades a des relations plus équilibrées, empathiques, nécessaires à une gestion non violente des conflits. (Lecomte, 2009, p. 11).

Il est précisé de plus que l'apprentissage expérientiel y est recommandé :

> L'efficacité d'une éducation fondée sur le développement des compétences psychosociales a fait l'objet de nombreux travaux scientifiques au niveau international. [L'OMS et l'UNESCO] soulignent que l'approche la plus efficace est celle qui s'appuie sur un apprentissage expérientiel. (Fortin, 2009, p. 121)

Dominique concentre ses interventions sur l'élan intérieur et les besoins. Il légitime celles-ci au nom de l'amélioration des relations interpersonnelles avant tout, et détermine le bonheur en réponse à des besoins de base. En regard à notre modèle amélioré (figure 14), il confère au bonheur un rôle motivationnel, et la gestion des ressources, notamment au niveau des engagements, est une clé de voûte importante. Conservant le rouge pour Dominique, comme dans les schémas précédents, nous avons coloré les éléments qui nous semblent le plus entrer en jeu chez ce formateur. Nous ferons pareil pour les autres ensuite. Expliqué avec les éléments de notre modèle, l'apprentissage du bonheur selon Dominique peut s'énoncer de la façon suivante. Le bonheur procure un élan motivationnel (flèche oblique du mille-feuille) qui guide la personne pour gérer les ressources dont elle a besoin. Une émotion, notamment négative, signifie qu'un besoin n'est pas assouvi (besoins physiologiques de base, mais plus globalement tout élément motivationnel du mille-feuille, tous qualifiés de besoins chez Dominique).

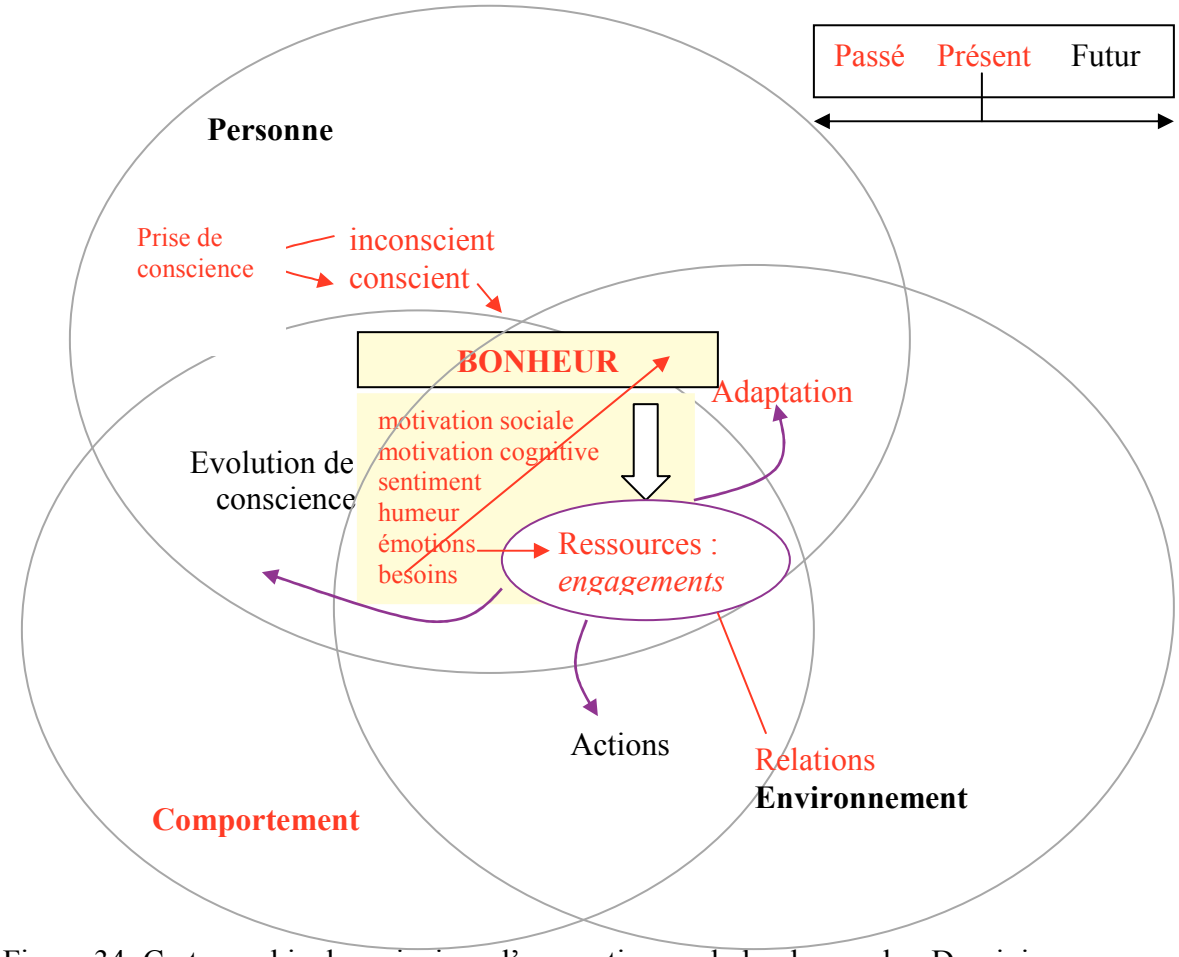


Figure 34: Cartographie des principes d'apprentissage du bonheur selon Dominique

Tant que la personne n'a pas pris conscience des pièges qui l'empêchent de faire fonctionner le processus (prise de conscience de phénomènes inconscients), elle ne libère pas le bonheur guide. Aussi son comportement, notamment au niveau des relations interpersonnelles, est inapproprié, ce qui ne procure pas non plus de bonheur au niveau de l'évaluation.

Traduit avec notre modèle, Dominique semble proposer d'apprendre à mieux connaître le mille-feuille motivationnel. On apprend que le système, par des valences négatives, prévient que des besoins fondamentaux ne sont pas assouvis, et qu'il faut en prendre conscience pour continuer à agir. Cette prise de conscience peut se faire à un niveau individuel, et la personne, consciente de ses besoins, et de l'importance de poursuivre ses buts, peut alors s'engager ou mobiliser la ressource nécessaire, et le système décrit par notre modèle évalue positivement, procurant le bonheur. Outre les ressources personnelles nécessaires pour répondre aux besoins (ou autre motivation de l'échelon), Dominique, en encourageant, *via* le processus CNV, la pratique collective, par le biais de la parole bienveillante et la permission de l'expression des besoins de chacun, mobilise en permanence une autre ressource, l'engagement. L'engagement de l'autre devient alors une ressource supplémentaire, à la fois pour aider l'intéressé à mobiliser ses propres ressources, mais également pour aider l'œuvre à mobiliser les siennes, mettant ainsi directement en jeu l'interdépendance positive des moyens et des buts (Johnson et Johnson, 2009). Myers et Bouffard (2007) montrent dans leurs études les liens entre bonheur et relations sociales positives, et le fait que nous cherchons à tout prix à avoir des comportements sociaux favorisant les relations.

La connaissance des pièges antibonheur relève du fait que Dominique s'adresse à des personnes (et il a été le premier), qui fonctionnaient avec une motivation extrinsèque, et des motivations sociales exacerbées (mettre de côté ses propres aspirations au profit des autres). C'est pour cela que chez Dominique, apprendre à être vrai prend toute sa valeur. Il a ensuite bien pris conscience d'une partie des boucles rétroactives, à savoir que lorsque l'on a réactivité le bonheur motivationnel, un élan nous guide. Il vise davantage l'adaptation sociale et à l'environnement que l'évolution de conscience ou le

développement de la personne, et n'a pas activé non plus de manière directe le rôle des émotions positives dans l'ensemble du système.

En ce qui concerne la temporalité, les temps importants pour Dominique sont la prise en compte des dysfonctionnements du processus au niveau du passé, et leur amélioration dans le moment présent.

2.2 Cartographie d'Alex

Alex s'appuie sur la psychologie positive. Nous ne nous étendrons pas sur les savoirs transmis, puisqu'il s'agit en grande partie des travaux de la psychologie positive tels que nous avons pu l'étudier dans cette thèse. Conforme au courant de la psychologie positive, il cherche plus à faire apprendre le bonheur que désapprendre le malheur, il n'évoque pas le fait de débusquer les croyances limitatives par exemple. Notons tout de même en marge que dans son sixième cours, il explique comment nos performances sont impactées par nos croyances (qu'elles soient positives ou négatives), la motivation et la cohérence étant des médiateurs du processus. Il incorpore tout à la fois les émotions positives pour la réussite, le fait que le bonheur procure aussi la réussite, l'importance de développer son potentiel pour l'atteinte d'un bonheur durable, et l'harmonie d'ensemble. En regard à notre modèle (figure 35) il confère à la fois au bonheur un rôle motivationnel et un rôle d'évaluateur. La prise de conscience existe, mais elle concerne moins les processus inconscients, et elle a moins fonction de libératrice de l'élan motivationnel bonheur comme pour Dominique, aussi ne l'avons-nous pas coloré. C'est plus la prise de conscience réflexive (descendante, illustrée ici par l'évolution de conscience), qui semble prégnante. Pour Alex, c'est visiblement tout processus engendrant des émotions positives qui procure le bonheur. C'est pourquoi nous avons mis en avant à la fois émotions, humeurs et sentiments, flanqués d'un signe positif « + », d'autant qu'Alex distingue, contrairement à Dominique, l'importance des émotions positives sur les négatives. Les émotions positives sont également fournies par le rôle du bonheur évaluateur, des comportements adaptés ou des actions réussies notamment. Et *vice versa*, pour Alex, le bonheur procure la réussite, tel que mis en avant par Lyubomirsky *et al*. (2005). Dans la figure, c'est ce qu'illustre la flèche oblique représentant le bonheur motivationnel, qui, conformément au fonctionnement de notre modèle, permet l'engagement vers les buts et permet la mobilisation des ressources facilitant l'atteinte les buts.

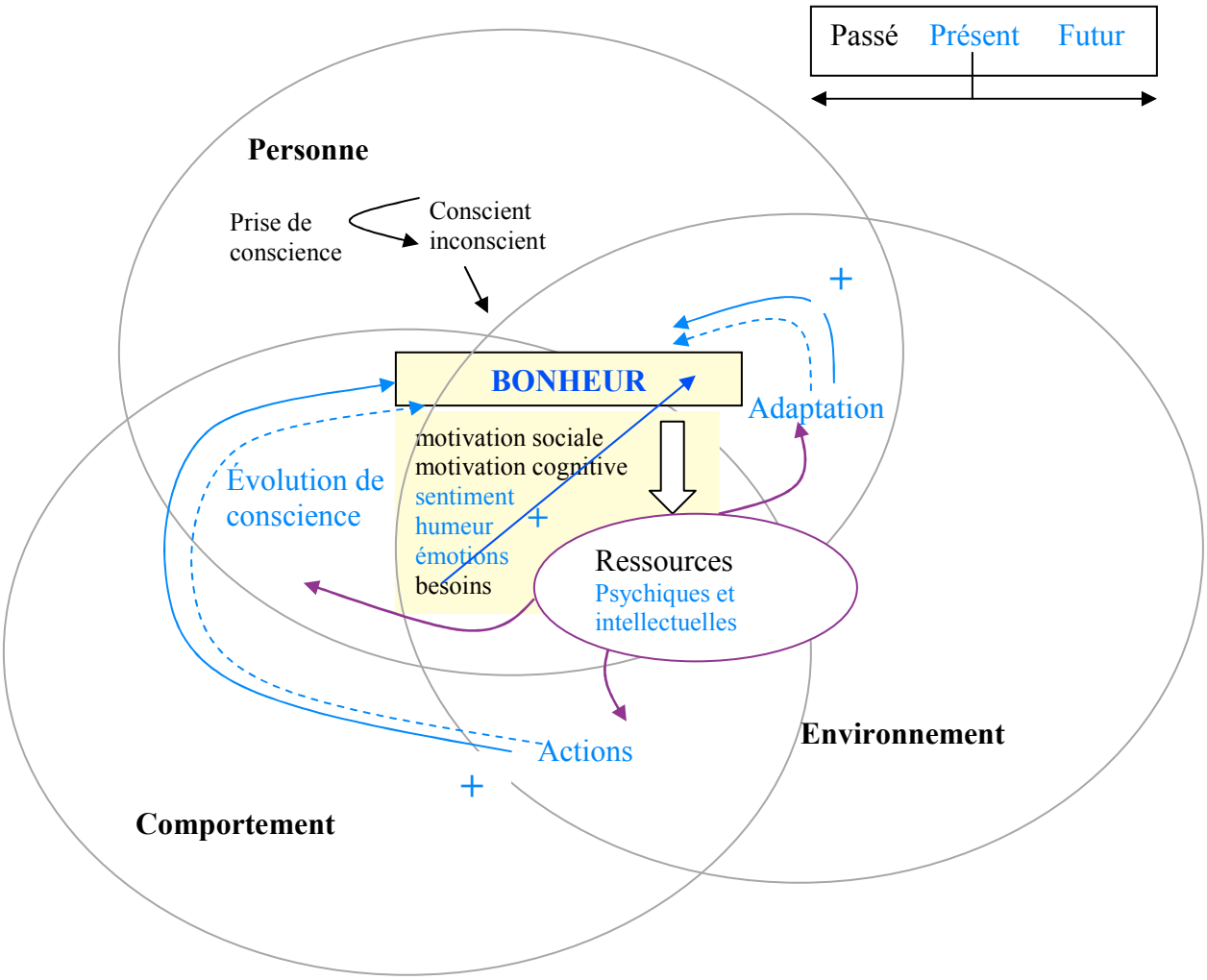


Figure 35 : Cartographie des principes d'apprentissage du bonheur selon Alex

Alex accorde beaucoup moins d'importance aux besoins ou à la motivation en générale, à part lorsqu'il mentionne le *flow*. Chez Alex, la simple anticipation de l'atteinte du but procure aussi le bonheur, d'où la présence de flèches supplémentaires de rétroactions vers le bonheur en pointillé.

Nous avions montré, dans le cadre conceptuel, comment l'anticipation de l'action pouvait procurer le bonheur. En annexe B nous présentons une autre manière de présenter le modèle, mettant en évidence à la fois les rétroactions du modèle et le phénomène d'anticipation.

Alex fait très peu cas du passé, n'accorde pas non plus un rôle crucial aux relations dans ses enseignements (pas plus qu'à sa propre relation de formateur), l'apprentissage se base, de ce fait, sur des aspects complémentaires à Dominique au regard de notre modèle. Au niveau des ressources, il insiste davantage sur les ressources psychiques et intellectuelles, en mettant l'accent sur le besoin fondamental de sens.

2.3 Cartographie de Camille

Camille revendique la MDBS (méthode du bon sens). De ce fait, il ne cite pas de fondements psychologiques, il est encore plus centré sur l'expérientiel que les autres, et les apports mentionnés sont souvent tirés de propre expérience ou des réussites d'autres personnes accompagnées. Néanmoins, nous avons suivi un de ses cours en ligne. Il s'est avéré qu'une des méthodes testées a été particulièrement efficace[36]. Il s'appuie sur un système cognitif de renforcement entre une pensée et un résultat, que nous avons décrit dans le chapitre précédent, qui n'est pas éloigné de celui que présente scientifiquement Alex dans ses cours. Il développe principalement le fait que la réussite procure du bonheur, et rejoint de ce point de vue les conclusions de la psychologie positive sur le sujet, en particulier sur le BES procuré par l'atteinte du but. En regard à notre modèle, il se positionne sur un bonheur évaluateur avant tout (de l'engagement dans les actions et de l'atteinte des buts, soit la réussite), c'est pourquoi nous n'avons pas coloré la flèche représentant la force motivationnelle du bonheur. Même si celle-ci intervient, Camille ne le met pas en évidence de cette façon dans ses propositions d'apprentissage.

En effet, pour Camille, le processus « pensée – émotion – action » est prépondérant, c'est pourquoi nous avons coloré la personne, le niveau « conscient » des pensées à établir, les émotions, et les actions en gras pour témoigner de leur plus grande importance. Comme pour Alex, il accorde de l'importance aux émotions positives, d'où les signes « + », et des rétroactions des réussites procurant le bonheur.

[36] Il serait trop long de l'insérer ici, mais nous avons joué le jeu à fond, dans le suivi et dans la durée (17 leçons en ligne de 20 à 40 mn chacune) y compris en analyse réflexive dans un deuxième temps.

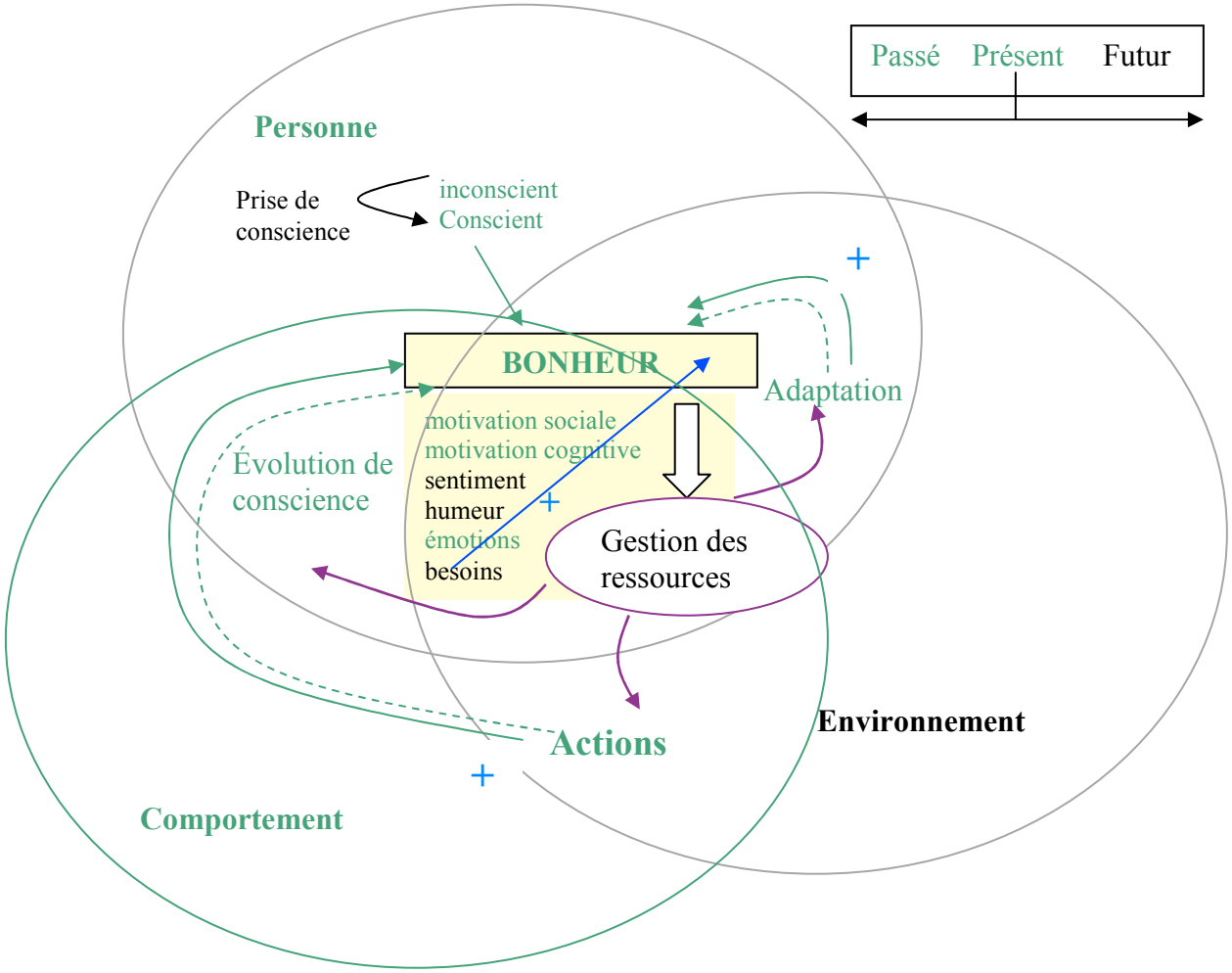


Figure 36 : Cartographie des principes d'apprentissage du bonheur selon Camille.

Pour Camille, le bonheur est procuré par la réussite, il concentre ses enseignements vers des actions qui conduisent à cette réussite, et sur les processus qui entravent l'atteinte des buts. Au lieu de résoudre le problème, comme Gwen, au niveau des besoins, il l'attaque au niveau des pensées (nous nous référons aux boucles rétroactives décrites dans la partie cadre conceptuel). Il utilise l'anticipation positive comme Alex (flèches pointillées), mais il l'utilise aussi en processus inversé pour dénouer un fonctionnement erroné. La pensée d'une action passée négative entraîne une émotion négative, bloquant ainsi le système au lieu de dérouler le bonheur motivationnel qui va guider et entraîner l'ensemble vers la mobilisation des ressources. Tout se passe comme si le système avait déjà été évalué négativement, donc la mobilisation de la ressource est bloquée. Même si une nouvelle action se présente, elle est considérée « ratée d'avance ».

Pour réorienter vers un fonctionnement au présent « pensée positive – émotion positive – action réussie », il permet de prendre conscience de ses fonctionnements erronés, mais aussi de renforcer pensées et émotions positives, comme pour faciliter le réenclenchement du processus motivationnel bonheur dans le bon sens. C'est en adéquation à la fois avec la théorie élargir-et-construire de Fredrickson (2004), avec les dysfonctionnements décrits dans notre cadre conceptuel, et globalement avec le fonctionnement d'une partie de notre modèle.

2.4 Cartographie de Claude

Claude s'appuie tantôt sur des connaissances en psychologie positive, tantôt sur des connaissances non scientifiques, de type parapsychologie. Pour illustrer, de manière complémentaire, au-delà des thèmes déjà présentés, en conférence, il va mentionner quatre piliers du bonheur. Pour le premier, cultiver l'optimisme, il rapporte que cela a été développé aux États-Unis par Seligman et en France par les psychiatres Christophe André ainsi que Jean Cottraux. Christophe André a en effet déployé la thématique du bonheur dans de nombreux livres, Cottraux commence à donner des cours de psychologie positive, mais ces deux auteurs sont avant tout des praticiens. L'apprentissage proposé concerne les traits de personnalité. Dans une deuxième partie, Claude va s'attacher à l'importance des émotions positives, penser, parler, agir positif, et les exercices de son livre sur ce point sont plutôt de type comportemental. Puis il va proposer, dans le troisième pilier, de « remettre les compteurs à zéro pour se débarrasser du passé et modifier ses relations », une tout autre approche, partant du psychisme de la petite enfance à l'ombre de Jung, pour terminer en quatrième partie sur l'activation du capital chance, par l'intuition. Pas de fondements scientifiques ou philosophiques ici, c'est une méthode qu'il a lui-même mise au point et expérimentée. Il va ainsi évoquer une petite voix qui nous guide ou des images qui nous viennent, des flashs. Il ne s'agit pas véritablement de l'intuition telle qu'elle commence à être envisagée scientifiquement (Kahneman, 2011).

En regard à notre modèle, nous proposons de décrire que Claude « libère » pour ainsi dire, le processus motivationnel bonheur grâce à un processus nommé intuition. Cela consiste à prendre conscience d'éléments inconscients, mais aussi de manière positive (et pas seulement négative comme les pièges antibonheur par exemple).

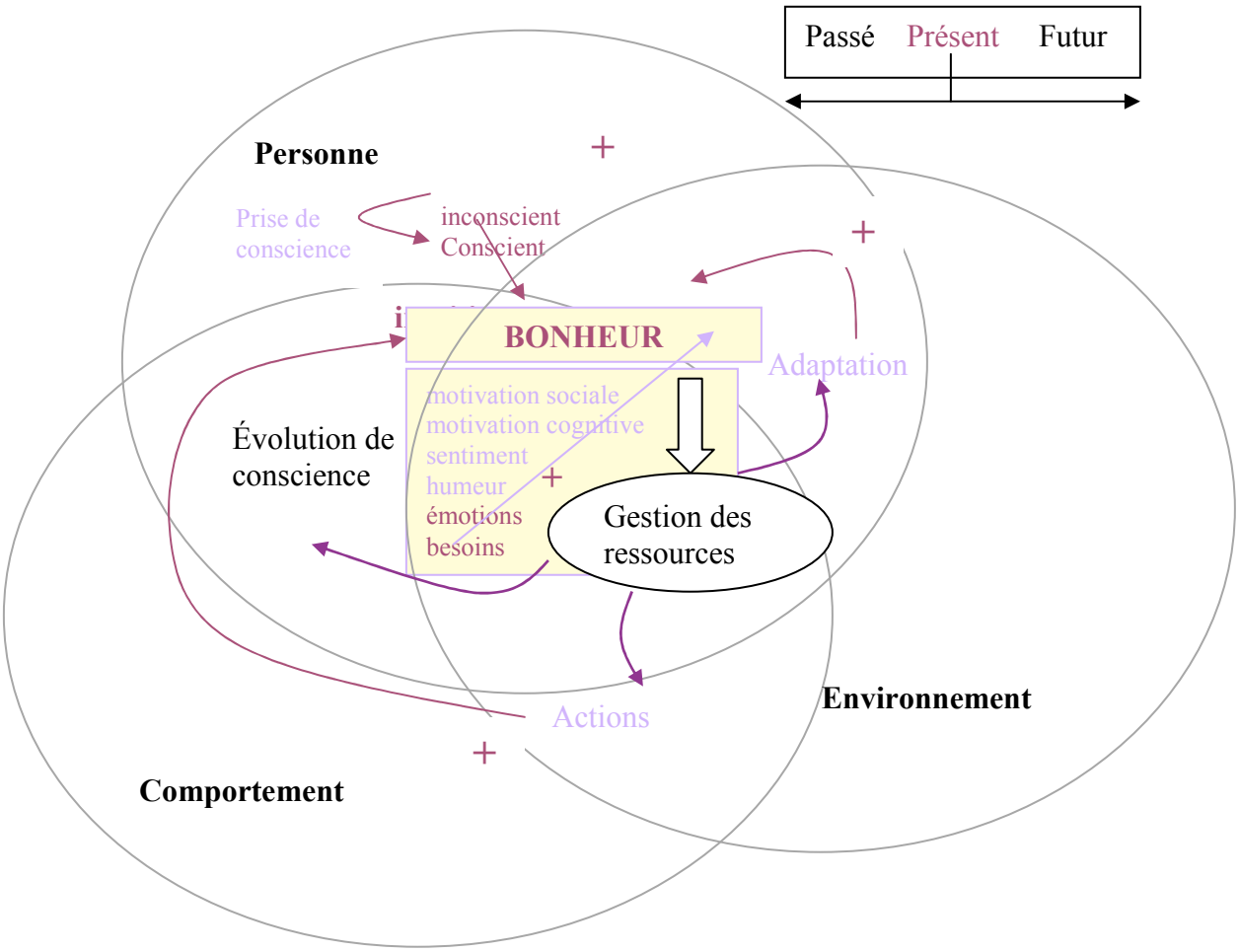


Figure 37 : Cartographie des principes d'apprentissage du bonheur selon Claude

Il semblerait que l'intuition considérée consiste tantôt à prendre conscience de certains liens naturels de cause à effet développés dans notre modèle, tantôt à se connecter à cette force naturelle qui nous guide (pour nous, c'est le processus bonheur motivationnel intrinsèquement, pour Claude, c'est une intuition qui nous guide vers ce qui est bon pour nous). L'intuition concerne aussi le fait d'être davantage en lien avec soi-même, pour être plus proche de ses valeurs ou des buts autoconcordants, qui est source de bonheur (Sheldon et Elliot, 1999). Émotions, mais aussi besoins, sont les processus motivationnels les plus mis en avant (d'où les nuances entre un mauve plus clair et un mauve plus foncé). Le bonheur est activé également par toutes les émotions positives qui peuvent en procurer, qu'elles soient renforcées, ou le résultat d'actions ou d'adaptations réussies.

C'est chez Claude que la prise de conscience de type descendant (évolution de conscience) est apparemment la moins présente, elle n'est donc pas colorée dans le schéma. Claude met en avant les besoins, mais sans les lier aux émotions comme Gwen, ni les relier au système motivationnel décrit par notre modèle. Il s'agit de la simple fonction évaluateur du bonheur sur un besoin satisfait. Il conseille également de s'entourer de bonnes relations, et met en avant que le bonheur permet de développer la chance et les synchronicités. Selon nous, cela pourrait relever du fait suivant. Le bonheur, pleinement mobilisé, et la personne ayant toute son énergie psychique disponible vers ses buts, elle est mieux guidée vers la mobilisation des ressources et l'atteinte desdits buts. D'autant que nous avions traduit que Claude préconisait en parallèle les buts autoconcordants.

2.5 Cartographie de Gwen

Gwen s'appuie sur la psychanalyse. Il n'intervient pas comme thérapeute mais bien comme éducateur, et ce, directement en milieu éducatif. Dans la perspective de l'éducation au bonheur qu'il préconise, il s'agit davantage d'un travail de développement de soi et de son potentiel intérieur. Il ne propose pas véritablement de contenu d'apprentissage mais une méthode. Deux de ses sources sont Jung, et Ferenczi sur le traumatisme. Jung a en effet été un des précurseurs du développement personnel (Bishop, 2007).

Pour compléter nos propos déroulés dans la partie problématique, pour Jung (1988), la nature humaine ne se compose pas uniquement de lumière, mais aussi d'ombre. Lorsque ces derniers éléments ne parviennent pas à la conscience de la personne, il y a conflit de l'individu avec lui-même, ou avec son Soi (sa véritable personnalité comprenant le conscient et l'inconscient). Pour parvenir à la réalisation de son Soi, il faut en effet que l'individu se libère d'une part des fausses enveloppes de la *persona* (ou masque social, qui amène l'individu à s'identifier à son métier par exemple, ou avec la psyché collective), et d'autre part de la force suggestive des images inconscientes. C'est le processus d'individuation. La résultante (permise par des prises de conscience répétées et suivies) est une diminution de l'emprise de l'inconscient, un élargissement de conscience, voire une transformation de la personnalité (transcendance). La transcendance de l'ego conduit à un bonheur durable (Dambrun et Ricard, 2012 ; Zappala, 2007). Gwen se situe donc davantage

dans l'aboutissement global, dans la durée, d'un processus qui permet, à terme, d'être plus autonome vis-à-vis des processus intérieurs et des influences extérieures. Notons que pour le même aboutissement Csikszentmihalyi (2005) évoque la possibilité de vivre le *flow* non pas dans un aspect de sa vie, comme les loisirs, ou le travail, mais de faire de sa vie entière une expérience optimale : « Le projet de vie, l'engagement et l'harmonie créent l'unité, donnent un sens à la vie et la transforment en une expérience optimale incessante » (p. 296). En plusieurs étapes tout au long de sa vie, l'individu pourrait développer le concept de soi en même temps que son projet de vie, menant à sa croissance personnelle et à l'actualisation de ses potentiels. Il s'agit bien d'une maîtrise de la conscience et d'évaluation de sens, qui fait évoluer nos buts et nous permet de nous adapter, du moment que nous prenons conscience des forces qui nous mènent. Ce n'est pas forcément accessible au commun des mortels, mais, « si nous ne le faisons pas, nous risquons de le regretter » (p. 303).

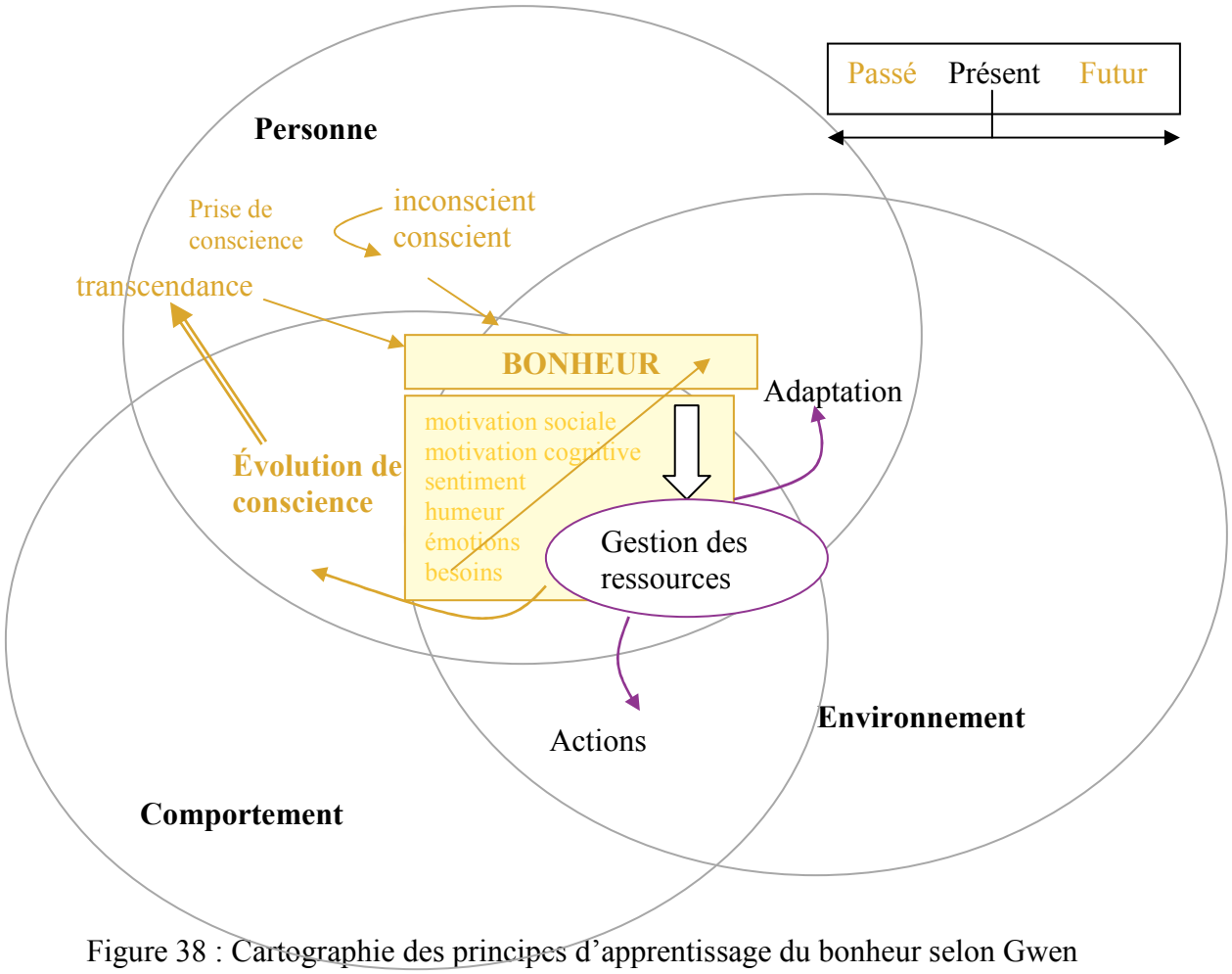


Figure 38 : Cartographie des principes d'apprentissage du bonheur selon Gwen

En regard à notre modèle, nous situons les impacts de ce formateur davantage dans les processus de prise de conscience, permettant l'évolution de conscience et au-delà, la transcendance. C'est une autre exploration d'une partie décrite par notre modèle, non mise en avant par les autres. Le processus bonheur décrit par notre modèle peut alors être complètement activé à partir de cette entrée, c'est la figure suprême du bonheur descendant (Bouffard, 1997).

Dans ce schéma, ce n'est pas, contrairement à Dominique, l'interdépendance positive qui conduit au bonheur, mais le bonheur qui conduit à l'interdépendance positive (Gwen affiche que son éducation mènera à plus d'harmonie et de coopération entre les humains).

Aucune figuration d'émotions positives ici, bonheur et éducation au bonheur sont pour lui le même processus. Nous avons donc coloré notre bonheur motivationnel, dans le processus décrit par Gwen qui consiste à guider la personne vers son évolution naturelle. Au niveau de la temporalité, nous avons choisi de mettre en avant davantage le passé (l'ombre est à faire remonter des éléments du passé), et le futur (Gwen vise un devenir), et aussi parce qu'il met moins en avant, à l'instar des autres, l'importance de se centrer sur le moment présent.

2.6 Discussion générale

Nous allons articuler notre discussion en trois temps. Dans un premier temps, nous allons dégager de l'analyse successive des cinq cas précédents, quelques considérations générales. Qu'est-ce que signifient, vis-à-vis de l'éducation au bonheur, ces cinq positionnements ? Dans un deuxième temps, nous relèverons les points saillants apportés par notre modèle dans la compréhension du processus. Nous terminerons par envisager la généralisation, par notre modèle, du positionnement des représentations du bonheur et des modes d'éducation au bonheur.

Tout d'abord, il ressort de nos analyses que les éléments permettant de comprendre le rôle du bonheur et le fonctionnement du système sous-jacent peuvent faire l'objet d'un apprentissage. Cet apprentissage est expérientiel, car vivre et prendre conscience de nos besoins, émotions, pensées, motivations, actions, ne peut pas se dérouler de manière extérieure : le système est endogène. Il nécessite également la connaissance de certains mécanismes psychologiques.

Nous avons situé les principaux niveaux d'intervention de chaque cas. Par rapport à notre modèle, certains formateurs positionnent davantage leurs actions sur des éléments du processus décrit, d'autres dans des portions ou sous-systèmes, dans des trajectoires, dans des intersections entre les éléments, ou encore dans des flux.

Ainsi, l'entrée de Camille est davantage focalisée sur le niveau cognitif de la personne, et le processus pensée – émotion – action (interaction personne, comportement, et environnement). Il vise le bonheur par l'amélioration des défauts de fonctionnement du processus bonheur, et par l'atteinte et la réussite des buts. Dominique entame le processus par les besoins de la personne, et le lien besoin – émotion, deux élément importants du mille-feuille. Il vise le bonheur par l'harmonie du système et l'interdépendance positive des personnes. Pour Alex, ce sont les interactions à double sens entre bonheur et réussite qui prédominent, il insiste beaucoup sur le rôle des émotions positives sur les actions, et sur l'anticipation pour le futur. Le bonheur est exprimé selon les deux pôles extrêmes du *continuum* hédonique évaluateur, plaisir et sens. L'interdépendance des systèmes apparaît au travers des actions citées. Gwen se situe sur le passage des éléments inconscients vers le conscient, et le bonheur obtenu par transcendance de l'ego, qui va ensuite permettre le fonctionnement de l'ensemble du processus décrit. Claude, en axant sur l'intuition, se situe davantage sur la prise de conscience des flux motivationnels, et de ce fait l'amélioration de leur fonctionnement. Il met également en avant le rôle des émotions positives, soit les rétroactions dans le système.

Dans le chapitre sur le cadre conceptuel, nous avions également précisé que dans notre modèle, le même système hédonique évaluait différents besoins ou déterminants

motivationnels, qui pouvaient se dérouler en même temps. Cela peut se traduire par le fait que pour deux personnes poursuivant, par exemple, un même projet professionnel, elles ne vont pas gérer le bonheur de la même manière, compte tenu de l'occurrence d'autres besoins ou motivations. En conséquence, si pour l'une d'elles ce projet répond également à d'autres besoins (par exemples, lui fournir la ressource pour se nourrir et se loger, ou nourrir ses besoins de compréhension), il y a interdépendance positive au niveau du partage de la ressource. Toute l'énergie psychique procurée par le bonheur (élan motivationnel) va dans le même sens. Supposons par exemple que pour l'autre personne, cet objectif professionnel nourrisse une aspiration sociale. Si par ailleurs elle a des besoins relationnels à combler, dont le but professionnel poursuivi est en porte-à-faux avec ce deuxième type de besoin, il y a concurrence dans l'énergie à gérer les ressources (interdépendance négative, Johnson et Johnson, 2009). Le fait de mieux comprendre cette situation, c'est-à-dire de connaître le schéma de fonctionnement des forces qui nous gouvernent, peut alors aider une personne à faire des choix. Il peut s'agir de modifier ses buts, ou d'accepter cette situation en connaissance de cause, ou chercher (cognitivement, ou par l'action) des ressources supplémentaires par le biais d'autrui ou de ressources externes. Mais cela peut se faire aussi en augmentant ses émotions positives, puisqu'elles contribuent (Fredrickson, 2004) à trouver et construire des ressources supplémentaires. Ainsi Camille et Claude proposent à la fois de poser des actions nouvelles et différentes, et d'améliorer le niveau d'énergie positive. Camille propose en plus de « débloquer des circuits défectueux », tandis que Claude propose une meilleure connaissance des forces motivationnelles qui nous gouvernent. C'est aussi le cas de Dominique, qui s'oriente également vers la modification de ses buts (passer de faire plaisir aux autres et être gentil, à se faire plaisir à soi-même par exemple) et vers l'augmentation de la ressource par le biais d'autrui. En proposant l'amélioration de certaines forces de la personne (au sens de Seligman, 2002), comme l'optimisme, Alex et Claude renforcent le système anticipateur. Alex joue à la fois sur l'élargissement des ressources par les émotions positives, la compréhension des forces qui nous gouvernent, et une durabilité du bonheur par le fait d'être en quelque sorte toujours en avance sur la disponibilité de la ressource. Gwen cherche également le bonheur durable, mais agit encore d'une autre façon. Il préfère, en quelque sorte, nettoyer d'abord tous les circuits défectueux (la part d'ombre), libérant ainsi le processus qui fonctionnera alors

normalement, puisque la transcendance de l'ego conduit à la fois à plus de bonheur et de bien-être (Zappala, 2007).

Remarquons que chacun des cinq formateurs de l'échantillon semble avoir mis l'accent, en quelque sorte, sur la voie de l'apprentissage qui correspond à une situation rencontrée fréquemment. Ainsi Alex relate avoir tellement attendu de gagner son championnat, et avoir tant placé tout l'espoir de son bonheur dans ce but, qu'il est ensuite tombé de très haut quand il a compris qu'il ne s'agissait que d'une extase éphémère. Une dépression s'en est suivie. Il est tentant d'établir un lien avec le fait qu'Alex cherche à éviter cette situation dans la poursuite d'un bonheur durable, déployant tous les moyens pour garder l'énergie de ce bonheur en toute occasion, et non dans une extase. Dominique relate une enfance aux relations familiales difficiles, puis une vie professionnelle d'avocat au cours de laquelle il s'est aperçu qu'il ne pouvait régler juridiquement les problèmes relationnels des gens. Son approche bonheur se base sur la sérénité au sein de relations saines, et son éducation se centre sur l'amélioration des relations. Camille se croyait une personne « socialement ratée », dans son interprétation d'un monde où l'on accorde de l'importance à la réussite sociale. Pour autant, il a vécu et intégré le fait que cela ne pouvait pas se réaliser uniquement sur des aspects matériels. Il a ensuite eu une expérience marquante avec une personne avec laquelle il a compris qu'il détenait les clés de la réussite par la maîtrise de ses pensées et de son mental. C'est ce qu'il partage. Gwen a accédé à ce qu'il nomme « l'illumination », la lumière au-delà de l'ombre, ce niveau de conscience qui permet de regarder la réalité dans laquelle on vit d'une tout autre façon. Tout en restant conscient que le processus n'est jamais terminé. Dans cette voie, pas besoin d'activer des émotions positives, puisque l'on a compris que toutes les souffrances et les difficultés ont participé diligemment à cette libération, ainsi qu'à la construction de soi. Travaillant tous les jours pour des jeunes désœuvrés, il souhaite que les adultes, en particulier ceux qui accompagnent les jeunes, s'éduquent de cette façon, pour ne pas continuer à perpétuer le mal-être. Claude s'est intéressé au développement personnel très jeune, et a confié en conférence restreinte quelques expériences qualifiées par d'aucuns « d'ésotériques ». Il a alors suivi ses intuitions qui lui ont apporté de bons résultats dans son parcours, et, à l'instar de Camille, a découvert phénoménologiquement et expérimenté certains principes qui à

présent font l'objet de publications scientifiques. Il semblerait qu'il croise naturellement les deux approches, cherchant sans doute une légitimité nouvelle derrière la psychologie positive.

Dégageons de ces considérations quelques points forts de notre modèle. Nous l'avons élaboré à partir de nombreux résultats scientifiques éprouvés, d'autres encore en construction, ainsi que sur des ponts établis entre différentes théories validées indépendamment. Ce modèle, où le bonheur est présenté comme un processus guide pour permettre à quelqu'un d'évoluer dans son environnement ─ spatialement et temporellement ─ s'avère capable de caractériser les cas étudiés. Le modèle offre ainsi une sorte de mode d'emploi de l'éducation au bonheur. En effet, le processus bonheur modélisé fonctionne d'une part en interdépendance, et d'autre part de façon cyclique (voir figure à l'annexe B pour la modélisation les boucles rétroactives). Cela signifie que l'on peut viser un apprentissage en commençant par n'importe quel maillon de la chaîne, ce que semblent avoir fait nos formateurs. Peu importe de quelle manière, le bonheur motivationnel va être réactivé. Il peut l'être par l'appréhension des besoins, par un renforcement du bonheur *via* des émotions positives, par des réussites, par l'enlèvement de mécanismes qui l'entravaient, par un comportement adapté, par le renforcement de forces contribuant au fonctionnement des flux, ou encore par la compréhension cognitive ─ de prise de conscience à évolution de conscience – des forces et interdépendances auxquelles la personne est soumise. Une fois activé, le bonheur peut jouer son rôle de guide et de mobilisateur de la gestion des ressources, ce qui permet à nouveau de faire tourner le système. Par contre, moins le système a fonctionné, ou plus il a été endommagé, plus long et difficile sera sa réactivation, d'où un apprentissage qui n'est pas, pour nos formateurs, une simple recette à appliquer.

L'intéressant avec le processus bonheur ainsi modélisé, c'est qu'il permet d'expliquer pourquoi de multiples situations existent, celles décrites par nos cinq formateurs, ainsi que d'autres. L'apprentissage pourrait se comparer à un système à la carte, avec de nombreuses entrées possibles, donnant peut-être ainsi toutes les chances à l'humain de poursuivre son évolution, à cause de l'interdépendance des éléments de son système, mais aussi de l'interdépendance entre l'humain, les autres et le milieu. Ce sont les niveaux de conscience et donc de maturité qui permettent d'expliquer les différences de conception

du bonheur, d'entrée dans le processus bonheur, ou encore de niveau de coopération. L'état de bonheur facilite la coopération, la générosité, l'altruisme (Bouffard, 2007 ; Dalaï-Lama et Cutler, 1999 ; Myers et Bouffard, 2007). En situation d'interdépendance positive, il devient naturel d'aider les autres, car l'on comprend que sa réussite personnelle est aussi conditionnelle de celle des autres[37] (Johnson et Johnson, 2009). Les formateurs de notre échantillon semblent ainsi avoir décidé de partager les clés de leur bonheur avec les autres, de surcroît l'ouverture et la chaleur dégagée au cours des entretiens en témoignent. Nous avons également découvert cette volonté de partage en étudiant les récits autobiographiques des personnes sur le bonheur au travail (Feuvrier, 2014*b*).

Après l'analyse des résultats sur le bonheur (chapitre 4), nous avons aussi montré que plus les personnes sont conscientes du processus, plus elles évoluent en conscience, plus elles peuvent devenir autonomes vis-à-vis des forces ou processus qui la gouvernent. Cela se traduit par exemple par le fait que parmi les cinq formateurs de l'échantillon restreint comme parmi les 33 de l'échantillon large, ou parmi les scientifiques qui s'intéressent au sujet depuis longtemps (Bouffard, 2008 ; Csikszentmihalyi, 2007 ; Veenhoven, 2007), la poursuite de buts faisant appel majoritairement à des ressources matérielles ne peut plus à elle seule procurer le bonheur. Mais le modèle explique aussi le cas d'une personne qui dépend étroitement de ressources extérieures abondantes dans un environnement constant : cette personne est heureuse, le bonheur s'active tant que ces paramètres restent inchangés. Ce mécanisme a une conséquence fondamentale, celle de rendre difficilement comparable l'état final de bonheur entre deux personnes qui ne possèdent pas le même niveau de conscience, et de tenter d'en dégager des généralisations sur ce qui nous rend heureux. Certaines recherches se sont basées sur ces principes, mais c'est aussi pourquoi l'on peut voir, sur les personnes tentant de donner des clés vers le mieux-être des personnes, « 7 milliards d'individus, 7 milliards de définitions[38] », à la question « qu'est-ce que le bonheur pour vous ».

---

[37] Le cœur de la coopération est l'interdépendance positive, au sein d'une même équipe. Il va de soi que si on restreint la notion d'équipe à un cercle fermé, cet altruisme sera limité. Si au contraire, comme le font les humanistes, la notion d'équipe est placée au niveau de l'humanité, et que le niveau de partage des ressources est la planète, l'interdépendance positive concerne alors l'intégralité de nos rapports humains.

[38] D'après le site Néo-bien-être, téléaccessible sur le site < http://www.neobienetre.fr/cest-quoi-le-bonheur-pour-vous/>, consulté le 10/02/2015. Nous avons fait le même constat en relatant, chapitre 4, quelques

Ainsi la généralisation ne concerne pas les représentations du bonheur, ni les expériences, idiosyncrasiques, des individus, amenés à poursuivre des buts différents selon leur personnalité, leurs valeurs et leurs environnements. La généralisation concerne l'essence du bonheur et du processus qui l'entoure, qui s'applique de la même façon aux individus. Tel que décrit dans la méthodologie, nous avons sélectionné les cinq cas de l'échantillon restreint, pour la qualité de leurs dispositifs éducatifs, mais aussi pour la diversité qu'ils représentaient. Par conséquent, notre échantillonnage de convenance, constitué par homogénéisation, permet de dégager une compréhension riche pour un groupe donné d'individus (Pirès, 2007). Nous pouvons donc supposer, en nous basant d'une part sur les entrevues exploratoires réalisées auprès des trente-trois de l'échantillon large, ainsi que sur la lecture d'autres livres sur le bonheur, et d'autre part sur notre compréhension des phénomènes étudiés *via* les théories et notre modèle, que les cinq cas présentés dans l'échantillon restreint ne sont pas des cas isolés, et sont relativement représentatifs des différents modes d'éducation au bonheur. Une petite nuance est soulevée par le fait que dans les formations centrées sur l'apprentissage au bonheur, qui apparaissent dans l'échantillon large, deux catégories sont manquantes : la méditation pleine conscience, qui est elle-même considérée comme une formation au bonheur[39] ; et les formations qui se basent sur la loi d'attraction. Nous n'avons pas non plus étudié les interventions qui se baseraient uniquement sur des aspects corporels, qui se présentent davantage comme des formations visant l'amélioration du bien-être.

Notre modèle permet néanmoins de comprendre à quel niveau une personne se situe quand elle évoque ce que signifie pour elle le bonheur, ou quand une action d'apprentissage vise le bonheur. Ainsi, l'amélioration des traits de personnalité vise l'entrée « personne », les approches comportementales, le comportement. On voit ainsi qu'améliorer l'environnement de la personne (ses conditions de travail par exemple), constitue une

exemples des définitions spontanées des personnes qui de ce fait confondent ce qu'est le bonheur, avec ce qui leur procure du bonheur.

[39] Fanny Weytens, évoquée précédemment pour avoir mis en place une formation au bonheur expérimentale, basée sur la pleine conscience, vient de soutenir sa thèse le 11 septembre 2014. Titre : *Positive Emotions Up-Regulation and Negative Emotions Down-Regulation. Comparative Study of the Effects on Psychological, Somatic and Social Adjustment*. Université de Louvain, Belgique.

entrée possible, mais que, compte tenu de l'interdépendance, si l'état intérieur de la personne n'est pas en mesure d'accueillir ces changements, ceux-ci risquent d'être vains. Autre exemple, une formation technique qui viserait l'amélioration d'une compétence utile à mieux réussir son travail (but), procure du bonheur puisqu'elle permet de mieux s'adapter à son environnement. La compétence est ici une ressource. Une formation en développement personnel basée sur une meilleure connaissance de ses valeurs contribue au bonheur, par l'aide à la détermination de buts concordants. Une formation en développement personnel basée sur une amélioration du fonctionnement des émotions permet d'affiner le mécanisme évaluateur et guide du système. Nous ne les énumérerons pas toutes, mais à nos yeux, notre modèle contribue néanmoins à situer sur un même schéma toute une panoplie d'autres dispositifs possibles d'apprentissage du bonheur.

CONCLUSION GÉNÉRALE

> Il est difficile d'imaginer un système de croyances qui ne serait pas fondé, au moins à un certain degré, par la science. Cependant, la science devra se transformer : outre les nombreuses disciplines qui décrivent des parcelles de réalité, il faudra une science intégrative reliant les connaissances de l'homme à l'humanité et à sa destinée. Dans ce contexte, le concept d'évolution pourrait se révéler utile.
>
> (Csikszentmihalyi, 2005, p. 325)

Dans cette section finale de notre thèse, nous rappellerons tout d'abord l'énoncé de notre problème de recherche et la manière dont nous l'avons traité. Nous en dégagerons ensuite les contributions qui nous semblent originales, tout d'abord sur le modèle du bonheur, puis sur l'éducation des adultes au bonheur. Dans un troisième temps, nous relèverons les faiblesses et les limites de ce travail. Ensuite, nous aborderons les retombées pratiques de cette recherche. Nous présenterons enfin quelques pistes de recherches futures, avant une ouverture finale.

Dans une société où le mal-être est grandissant, et où la demande de bonheur est croissante, des offres d'éducation au bonheur émergent çà et là du terrain, et nous avons souhaité mieux comprendre ces propositions. Les formateurs qui proposent d'apprendre le bonheur ne s'appuient pas toujours sur les avancées scientifiques, notamment parce que la psychologie positive, qui étudie le bonheur et le bien-être, est encore un champ en émergence, et que les approches sont très diversifiées. Notre objectif était donc de caractériser ces offres de formations. Les concepts associés au bonheur étant multiples et pas encore vraiment stabilisés, nous avons cherché à élaborer une modélisation du bonheur à partir d'un important travail d'analyse des théories existantes.

Le modèle obtenu envisage le bonheur comme un processus dynamique qui contribue à la gestion des ressources d'une personne, pour l'aider à agir et évoluer, spatialement et temporellement, dans son environnement. Le modèle s'appuie également sur le concept d'interdépendance, à double fin. Il s'agit à la fois de l'interdépendance des éléments du modèle (émotions, pensées, comportement par exemple), mais similairement de l'interdépendance d'une personne et de son environnement, incluant les autres personnes. Ce modèle a été comparé à trente-trois définitions du bonheur, émanant de formateurs professionnels ayant un niveau appréciable de réflexion sur le sujet. Cela a permis de vérifier qu'il s'avérait apte à englober un grand nombre de définitions du bonheur. En effet, les personnes interrogées considèrent le bonheur comme un état, de différentes natures (affective, cognitive), il peut être aussi considéré comme un but, un chemin, un guide, le résultat d'un processus ou le processus lui-même. Notre modèle rend compte de la coexistence de toutes ces conceptions, certaines ayant été fondées à l'époque de Platon et d'Aristote. Les philosophes ont souvent opposé les différentes manières d'envisager le bonheur, et une bonne partie des scientifiques a perduré dans cette voie. En effet, dans les positions extrêmes, le bonheur peut aussi bien s'inscrire dans une vision hédonique, où seul le but procure le BES, que dans une vision eudémonique, où le but n'aboutit au BES que s'il répond à un besoin fondamental. Nous avons souligné les divergences relatives aussi bien à la conceptualisation du BES (émotions positives pures ou satisfaction dans la vie), qu'à celles, encore plus nombreuses, du BEP. Nous avons considéré également d'autres conceptualisations, comme l'accès au bonheur dans des situations d'expériences optimales avec le *flow* (Csikszentmihalyi, 2005), ou par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : autonomie, compétence et relation (Ryan et Deci 2000). Ces théories apparaissent *a priori* comme étant plus ou moins incompatibles (Heutte, 2011).

L'intérêt de notre contribution est avant tout scientifique, notre modèle offre une meilleure connaissance et compréhension du bonheur. La contribution majeure réside dans le fait que notre modèle intégratif est capable de situer à la fois les représentations du bonheur d'une personne et les concepts scientifiques de bonheur, levant, pour ces derniers,

des divergences. Le bonheur étant représenté comme un processus dynamique, il permet également de situer les dispositifs d'éducation au bonheur. De ce fait, il présente également des apports dans l'éducation des adultes. Nous allons dérouler ces apports en quelques points.

La modélisation systémique sert la connaissance des problèmes complexes en favorisant l'étude des problèmes dans leur totalité, leur complexité et leur propre dynamique, en établissant des liens entre les phénomènes. Elle s'applique à rendre intelligible la réalité en la modélisant. En représentant le bonheur comme un processus dynamique et motivationnel, au cours duquel le bonheur orchestre la gestion des ressources, nous apportons un autre regard aussi bien sur les théories scientifiques citées plus haut, que sur certains résultats de recherche. Nous avons relevé des chercheurs ayant souligné le caractère trop partiel de certaines conceptualisations du bonheur, et d'autres ayant noté l'importance de la temporalité des événements vécus rendant certaines mesures obsolètes. Notre modélisation permet de rendre compte de ces différents points de vue. Le bonheur présente un caractère motivationnel, car il impulse la mobilisation des ressources et la poursuite des buts. Mais il est aussi évaluateur (de la disponibilité de la ressource, de l'engagement de la personne à poursuivre son but, et de la réussite du but) *via* un *continuum* hédonique. Or, une personne peut poursuivre plusieurs buts ou agir selon plusieurs motivations (besoins, émotions, motivations sociales, etc.). Selon l'importance des buts poursuivis, la complexité de ces buts, ou la disponibilité des ressources requises, cette personne peut ressentir, ou afficher, un état de bonheur différent d'un autre individu, ou d'elle-même à un autre moment. De plus, chaque échelon du *continuum* hédonique, par son aspect évaluateur, peut déboucher sur une forme de bonheur différente. Ainsi, le plaisir en lui-même peut être considéré comme contribuant au bonheur, ou celui-ci peut résulter d'une joie intense, ou d'une évaluation cognitive mûrement réfléchie. Cela va dépendre à la fois du type de buts de la personne et de son niveau de conscience de la situation. Le bonheur, vu comme un processus, n'est donc pas obtenu une fois pour toutes. La plupart des conceptions ont envisagé le bonheur comme le but à atteindre, alors que c'est un processus qui nous guide dans nos actions personnelles et interactionnelles, avec les autres et avec notre environnement. L'apprentissage du bonheur prend ainsi tout son sens, car il

s'agit de connaître et de se familiariser avec ce «compas» qui nous guide (Veenhoven, 2007), on pourrait également évoquer une communication subtile que nous possédons à l'intérieur de nous.

Autre apport de cette recherche, notre modèle a aussi contribué à caractériser l'éducation des adultes au bonheur. Éducation, car il s'agit à la fois de pallier des apprentissages de base, de compenser des lacunes, et de permettre le maintien, ou la reconquête, d'une autonomie (Boutinet, 1998). Répondant aussi bien à une demande de bonheur qu'à des problèmes de mal-être, les formateurs rencontrés proposent un mode d'apprentissage du bonheur à la fois expérientiel et constructiviste, avec des apports tantôt de savoir, tantôt de méthode. Ils encouragent à la fois le développement de l'intériorité de la personne, l'amélioration de la connaissance de soi et de certains processus qui nous traversent, notamment le rôle et le fonctionnement de nos émotions. Ils permettent aussi bien l'intégration de connaissances, le développement de capacités, et la transformation de soi. La prise de conscience, qu'elle concerne le passage de l'inconscient au conscient pour rétablir des déséquilibres, ou pour passer à un niveau d'équilibre supérieur ─ ce que nous avons nommé évolution de conscience ─ est un processus répandu chez les formateurs interrogés. Nous avons abordé les données de terrain de manière relativement inductive, par l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Notre modèle est intervenu en deuxième niveau d'analyse, pour caractériser les grands principes soutenant les apprentissages, et établir une cartographie des différents dispositifs, ou méthodes, utilisés. Nous considérons qu'il s'agit là d'une autre contribution importante, car l'éducation au bonheur n'avait jamais été étudiée de cette façon, et les travaux en sciences de l'éducation sont inexistants sur ce sujet.

Nos résultats montrent que l'apprentissage du bonheur semble possible, les personnes qui en délivrent l'éducation affirment et montrent qu'elles sont passées d'une situation où elles étaient elles-mêmes malheureuses, ou pas heureuses, ou pas assez heureuses, à une situation où elles le sont devenues. Elles vérifient, depuis plusieurs années, les résultats de leur enseignement sur les individus qu'elles accompagnent. Notre modèle s'est révélé utile à positionner chacun des apprentissages concernés, qui se recoupent sur

certaines parties, et qui sont complémentaires sur d'autres. Si notre modèle était une carte, on pourrait dire que les dispositifs de ces formateurs occupent des territoires différents, partageant certains espaces communs, de façon synchrone ou asynchrone, compte tenu du facteur temps (passé, présent, futur du vécu de la personne). Ce qui signifie que les formateurs cherchent effectivement à livrer leur compréhension de processus menant au bonheur ou l'impliquant, dans un souci d'autonomie, chacun ayant également expérimenté avec succès ce même apprentissage auparavant. Ils cherchent ainsi à parfaire leur réussite, à améliorer leurs relations (à soi, aux autres, au monde), à améliorer leur vie en général, ou à recouvrer le sens de la vie. D'un formateur à l'autre, l'une ou l'autre de ces itérations l'emporte. Éduquer au bonheur ne signifie donc pas, pour ces formateurs, appliquer une recette, comme il s'agirait de prendre un quelconque médicament, pour devenir tout à coup plus heureux. Tous ont bien mesuré la complexité du bonheur et son interdépendance, même s'ils ne l'expriment pas exactement en ces termes. De surcroît notre modèle permet de comprendre que, même si le bonheur est un processus, cela n'empêche pas d'évoquer un bonheur durable. Quand nos formateurs évoquent ce terme, cela prend la dimension du sens pour les uns, de la transcendance pour les autres. Notre modèle prend en compte ce phénomène par le fait que plus les personnes progressent dans leur niveau de conscience, plus elles se dotent de buts complexes et la réponse de bonheur s'élabore alors de plus en plus au niveau du sommet du *continuum* évaluateur décrit dans notre modèle, l'évaluation cognitive, ou « satisfaction de la vie comme un tout » de Veenhoven (1997). Éduquer au bonheur revient donc à faire comprendre comment le bonheur nous guide et contribue à la gestion de nos ressources, comment il intervient en interdépendance entre les systèmes et les gens, et à permettre d'élaborer des stratégies efficaces vis-à-vis de ces phénomènes qui nous gouvernent.

Relevons à présent quelques limites de ce travail. Nous pouvons les regrouper en deux catégories. La première provient du fait même de la modélisation, qui, par définition, ne peut prétendre à l'exhaustivité de l'intelligibilité des processus qu'elle tente d'expliquer. La seconde concerne la caractérisation de l'éducation au bonheur.

Pour la première limite, rappelons que le modèle a été construit à partir de relations entre des phénomènes, qui, pour plusieurs, ont été étudiées et validées scientifiquement. À l'intérêt de cette modélisation intégrative s'adjoint son pendant, celui d'un modèle qui ne peut prétendre représenter l'ensemble des phénomènes. Certains processus ne sont pas lisibles directement dans notre modèle, c'est le cas du *flow* par exemple. Il apparaît implicitement, symbolisant une optimisation des phénomènes de renforcement de la mobilisation de l'engagement de la personne vers ses buts. Cela peut signifier toutefois que la théorie du *flow,* seule, ne permet pas d'expliquer toutes les situations de bonheur, y compris par l'activité. Les particularités d'une expérience ne figurent pas non plus dans le modèle, pas plus que les facteurs individuels. En réalité, les premières sont englobées dans le cercle « environnement », et ses intersections avec les deux autres cercles du modèle (voir figure 15), et les derniers dans le cercle « personne ». Il n'a pas été aisé non plus de rendre compte de la temporalité du système, qui apparaît de ce fait dans la dynamique du processus. Un modèle systémique ne s'intéresse qu'aux grands systèmes, à leurs interactions et aux grands flux. Par conséquent, il ne doit pas faire perdre de vue que les phénomènes qu'il s'emploie à représenter sont parfois d'une grande complexité (ne serait-ce que les interactions entre besoins et émotions, ou pensées et émotions, pour ne citer que ces exemples). Enfin, même si, pour notre modèle, nous avons mentionné que le BES pouvait se mesurer comme bonheur final ressenti, il n'en reste pas moins qu'établir des mesures quantitatives à partir d'un modèle de ce genre nécessitera sans doute des adaptations. Seligman (2011) a décidé « d'abandonner » le bonheur comme concept au profit du bien-être, parce que « Well-being is a construct, happiness is a thing »[40] (p. 14). Il évoque aussi le fait que chez les gens, le bonheur est souvent associé à la bonne humeur, et que les mesures quantitatives (échelles de bonheur) privilégient trop la satisfaction dans la vie. De ce fait, nous partageons avec Seligman le fait que le bonheur n'est pas directement quantifiable. Par contre, contrairement à cet auteur, pour nous le bonheur n'est pas « une chose » à délaisser au profit d'autres concepts mesurable. Il est un processus modélisable, c'est ce que nous nous sommes employée à montrer. De plus, conceptualiser le bonheur sous forme de « bien-être » ne va pas permettre de résoudre toute la complexité des phénomènes décrits dans notre modèle.

[40] Le bien-être est un concept, le bonheur est une chose

La deuxième limite provient du fait que nous avons abordé l'éducation au bonheur uniquement du point de vue des formateurs, et non des apprenants. Il ne s'agit pas d'aller vérifier si l'apprentissage aboutit effectivement à plus de bonheur, cela n'aurait pas beaucoup de sens, du moins, dans les limites de cette recherche. Avoir interrogé des apprenants ayant suivi un ensemble d'apports structurés prodigués dans les enseignements aurait pu accroître la validité des données. Par contre, cela aurait encore alourdi cette recherche, et posé d'autres problèmes, en particulier celui des représentations d'un apprenant vis-à-vis d'un type d'apprentissage donné, et son niveau de départ (de conscience, de santé mentale etc.). Dans nos résultats, l'éducation au bonheur s'adresse aussi bien à des personnes heureuses que pas heureuses ou malheureuses. Même si la distinction entre thérapie et éducation est claire chez tous les formateurs interrogés, nous n'avions pas les moyens, dans cette recherche, de vérifier le niveau de prérequis, en quelque sorte, de ces apprentissages. Autrement dit, à quel degré de difficulté faut-il être confronté pour qu'une éducation de la sorte soit bénéfique ? La plupart des apprenants formés ou accompagnés sont volontaires. Volontariat et esprit d'ouverture sont-ils une condition *sine qua non* de la réception d'une éducation qui vise également la transformation ? Rappelons enfin, comme déjà mentionné, que notre modèle n'a pas intégré le positionnement des formations au bonheur qui se basent sur une approche corporelle.

Nous ne considérons pas l'approche culturelle comme une limite, même si nous n'avons pas étudié tous les pays occidentaux, ou du fait que nous nous sommes restreinte à une approche occidentale. Nous sommes partie clairement du contexte occidental. Europe et Amérique en l'occurrence ont hérité des mêmes tabous judéo-chrétiens. S'il est vrai que la psychologie positive émane des États-Unis, qui ont surdéveloppé une vision hédonique du bonheur et ont tenté de l'imposer (Delle Fave, 2013 ; Mandeville, 2010), depuis une quinzaine d'années, les recherches ont largement gagné la plupart des pays occidentaux, comme en témoigne l'origine à présent mondiale des chercheurs dans les *Handbook* de psychologie positive. Nos écrits s'inspirent à la fois de références françaises et américaines, francophones comme anglophones. L'interculturalité est aussi l'intérêt majeur du doctorat tel qu'il a été conçu entre l'université catholique d'Angers en France et l'université de

Sherbrooke au Québec. Dans l'échantillon large de 33 formateurs, nous avions une majorité de Français, mais aussi des Québécois, des Belges, des Anglais et des Américains. Nous n'avons pas décelé de différence frappante entre une approche latine et une approche anglo-saxonne sur ce sujet du bonheur. Nous nous intéressons à des phénomènes inhérents à l'humain. Laguardia et Ryan (2000) relèvent plusieurs études transculturelles (Russie, États-Unis, Pays Européens) n'ayant pas montré de différences pour les personnes entre la gestion de leurs buts et le bien-être psychologique par exemple.

Au niveau des retombées pratiques, nous estimons que cette recherche peut contribuer à une meilleure compréhension de la demande de bonheur, à la démystifier, et à envisager des réponses possibles au mal-être au travail par le biais de la formation des adultes.

La demande de bonheur est présente, mais le vocable bonheur demeure encore tabou. En France, des mots comme bonheur font partie de ceux surveillés pour repérer les suspicions de secte, tandis qu'en parallèle, en milieu professionnel, les règlementations sur le bien-être et les accords sur la qualité de vie au travail font l'objet de terribles bras de fer entre les syndicats et l'état[41]. De plus, certains des principes d'apprentissage se retrouvent dans les compétences psychosociales préconisées en éducation à la santé, or, dans ce domaine, la France reste le seul pays à ne pas avoir mis en place l'éducation à la santé à l'école (Buijs, 2014). Malgré des expérimentations positives, le système français freine cette mise en place, car « elles sont considérées d'origine Nord-Américaine dont la culture française est hermétique » (Leal, 2014), aussi à cause de la place prépondérante du savoir disciplinaire dans le système français, et enfin en raison d'une volonté de clivage privé/public. Rappelons que la méthode Coué, qui a connu un retentissement dans le monde entier, n'a pas eu le même effet en France : « ses livres, tirés à 300 000 exemplaires, furent traduits en vingt langues, mais c'est en France qu'ils connurent le moins de succès ». (Barcs-Masson, 1962, p. 365-366). Or en France, on confond encore psychologie positive et pensée positive, les reléguant toutes deux au registre de l'utopie. Une majorité des

[41] À titre d'exemple, l'accord est mal engagé dans la fonction publique territoriale, article téléaccessible sur le site < www.lagazettedescommunes.com/320469/laccord-cadre-sur-la-qualite-de-vie-au-travail-dans-la-fonction-publique-mal-engage/ >, consulté le 05/02/2015.

Français base son humeur sur les événements extérieurs[42], or l'éducation au bonheur vise à ne pas être exclusivement dépendant de ces événements.

Par ailleurs, l'éducation des adultes au bonheur peut aussi être envisagée comme une piste pour l'éducation à la santé mentale[43]. De fait, notre modèle ouvre des perspectives intéressantes pour l'éducation à la santé mentale ou la mise en place de compétences psychosociales, en montrant qu'il n'y a pas « un bonheur qui resterait à la maison » et un autre au travail ou à l'école. Les émotions, de même que le bonheur, font partie d'un processus utile à la personne pour son bien-être tout comme pour sa réussite (atteinte de buts), que celle-ci concerne ses apprentissages scolaires ou son travail. Si mal-être et malaise représentent les signes d'une difficulté d'acclimatation, l'éducation au bonheur donne également des pistes pour l'adaptation aux périodes de crise et de mutation vécues par l'ensemble des sociétés occidentales. Notamment par le biais d'un accroissement de l'autonomie sur les processus décrits par notre modèle, face à un environnement changeant, pour plus de bien-être, de réussite, ou encore pour combattre l'irrationalité des manageurs (Kets de Vries, 2002). Dans un contexte de mal-être au travail, ces apports pourraient être envisagés de manière positive, dans la perspective de la promotion du bonheur et de la santé, et non, comme pratiqués jusqu'à présent, de manière négative, comme la lutte contre le stress et le mal-être. Cela va d'ailleurs dans le sens de la réglementation (Lachamnn et *al.*, 2003) qui préconise des actions au-delà de la simple gestion du stress. Cela pourrait également permettre de faire évoluer la formation, en intégrant certains principes fondamentaux concernant les émotions ou la motivation dans les métiers à vocation relationnelle, à commencer par celles des enseignants et celle des manageurs. Ou encore contribuer à faire comprendre l'intérêt de ne pas tout axer sur la motivation extrinsèque, ou ne pas miser exclusivement sur l'amélioration des conditions de travail en entreprise pour accroître performance et bien-être.

---

[42] À titre d'exemple, après les événements de ce début d'année 2015, les attentats à Charlie hebdo, la consommation d'anxiolytique a automatiquement augmenté, voir article téléaccessible sur le site < http://sante.lefigaro.fr/actualite/2015/01/14/23260-ventes-danxiolytiques-hausse-apres-attentats> , consulté le 05/02/2015.

[43] Nous avons présenté une communication sur l'éducation au bonheur qui a été accueillie, par les évaluateurs, en tant qu'éducation à la santé mentale. Voir réseau UNIRes, site téléaccessible à l'adresse < http://unires-edusante.fr/recherche/les-colloques-dunires/>, consulté le 30/10/2014.

Les retombées décrites ici peuvent être directes, se réaliser par le biais d'expertises, ou nécessiter au préalable des actions d'ingénierie de formation. Globalement, l'éducation au bonheur nécessitera sans doute une professionnalisation. Nous avons pu constater, en nous référant aux 33 cas de notre échantillon large, et surtout à ceux que nous n'avons pas retenus dans l'échantillon, que des formes d'éducation au bonheur se développent dans toutes les directions. Un seul exemple : deux personnes, sans homologation ni base scientifique, proposent actuellement en France un label « animateur de bonheur » à toute personne qui aura suivi une courte formation de quelques jours sur les bases de la psychologie positive, dans le but que ces personnes animent des ateliers destinés à améliorer le bonheur des personnes qui les suivront. Quelques jours paraissent bien peu pour maîtriser l'importance des savoirs à acquérir !

De ce fait, le niveau d'interrelation recherche, formation et pratique de notre thèse se situe à plusieurs niveaux, a) en amont, cette recherche ayant été nourrie d'expériences de formation (les nôtres, celles que nous avons côtoyées, et celles des cas étudiés), b) du point de vue des apports scientifiques qu'elle procure, c) au niveau des retombées pratiques dans le domaine de la formation, aussi bien au vu des pistes dégagées, que de celles que nous allons nous-mêmes contribuer à mettre en œuvre, enrichie de la posture de docteur sur le sujet.

L'éclairage apporté à la fois par le bonheur, et par les fondements de son apprentissage, ouvre des perspectives de recherches intéressantes. Cette recherche est en effet utile pour mener des travaux ultérieurs sur le bonheur des apprenants. Ainsi, avant d'analyser en quoi tel procédé ou telle méthode de formation permettent effectivement d'améliorer de façon durable le bonheur, pouvoir situer ladite formation est indispensable. Nos résultats de recherche, croisés à d'autres comme ceux de Kim-Prieto *et al.* (2005), sur le fait que les mesures sur le bonheur ne livrent pas toujours des données identiques, devraient pouvoir mieux positionner de nouvelles recherches quantitatives, par le biais de notre modèle. Cela ouvre également, tel que le préconisent Mandeville *et al.* (2008), des collaborations nouvelles entre chercheurs et praticiens en éducation et en psychologie

positive, pour l'amélioration des formations d'adultes, en comprenant mieux certains processus motivationnels, ou qui combinent bien-être et performance.

Nous n'avons pas pris en compte, dans ce travail, certains paramètres importants relatifs à l'éducation, et qui pourraient également faire l'objet de recherches futures. Cela concerne par exemple l'influence de la relation pédagogique enseignant-apprenant : nous nous sommes arrêtée à la posture. En effet, un aspect, d'apparence paradoxale, reste à creuser. D'un côté l'apprentissage du bonheur est offert par le biais de manuels et de cours en ligne, mais il est en général précisé que cela ne saurait suffire seul. Soit il faut se faire accompagner, soit il faut prendre des notes. D'autres préconisent davantage le groupe. Quel est le rôle véritable du formateur ? Cet apprentissage peut-il véritablement se passer d'un autrui ? Creuser ces aspects pourrait faire l'objet de recherches intéressant l'éducation au bonheur dans un sens plus large, c'est-à-dire au sens du triangle pédagogique enseignant, savoir, apprenant. Nous avons pu aborder la relation du formateur avec son propre apprentissage, mais cet apprentissage a pu se construire au fur et à mesure des années. D'autre part, nous avons évoqué en chapitre six un lien entre le parcours du formateur, certaines de ses préoccupations majeures, et la manière dont il aborde cet éducation. Cela ouvre deux pistes, l'une qui creuserait cet aspect, l'autre qui s'intéresserait au rapport aux différentes méthodes d'apprentissage d'un échantillon d'apprenants de motivations diverses.

Certains principes dégagés dans nos travaux relatifs au bonheur pourraient également concerner l'éducation en général. En effet, l'éducation positive ou la pédagogie positive sont des vocables qui commencent à émerger[44]. Outre le contenu et les méthodes pédagogiques, d'autres facteurs, comme l'attitude de l'enseignant, le climat du groupe, etc., ont de l'influence sur l'apprentissage ou sur le bien-être (Bandura, 2003). Nous avons convoqué le concept d'interdépendance positive, considéré fructueux pour l'éducation (Johnson et Johnson, 2009). Cela ouvre des pistes pour des recherches complémentaires,

[44] Quelques exemples : Jean Heutte a exposé un concept de pédagogie positive au 1er congrès de psychologie positive français en 2013, Seligman (2011) consacre un chapitre sur l'éducation positive,

notamment sur le rôle du groupe en formation et le partage des ressources ou des buts, ou la place et la qualité des relations.

Nous abordons la fin de cet écrit, par la formulation de ce qui constitue, à nos yeux, le sens sociétal que nous donnons à cette recherche, puis par une réflexion en guise d'ouverture.

Ainsi être heureux est la boussole ou le compas qui indique à une personne qu'elle interagit et s'adapte bien à son environnement, que l'évolution de soi suit son cours et que ses mécanismes internes sont en état de marche. Éduquer des adultes au bonheur pourrait donc viser des améliorations dans le fonctionnement de nos organisations humaines, et répondre par une voie plus humaniste aux problèmes de mal-être actuel, en particulier dans le cadre du travail. Car c'est encore le lieu où nous consacrons la plus grande part de notre temps de vie. À l'heure où nous écrivons ces lignes, nous avons le sentiment d'être rattrapée pour les événements : chaque semaine ou presque, un nouveau livre sur le bonheur parait en librairie, de nouvelles propositions de formation au bonheur fleurissent, les *think tanks,* ainsi que les documentaires au cours desquels on interroge les gens sur leur représentation du bonheur, se multiplient. Outre le signe de la pertinence sociale de notre recherche, nous préférons y voir le signe de l'attente de changements positifs plutôt qu'un effet de mode. Or, « l'apprentissage est la première étape permettant d'introduire des changements positifs » (Dalaï-Lama et Cutler, 1999, p. 205), et il nécessite détermination, efforts et actions. Puisse une éducation au bonheur œuvrer dans ce sens.

Évoquant, avec le Dalaï-Lama, le spirituel, nous terminerons nos propos sur une réflexion. Comme le souligne Le Bouëdec (2007), beaucoup de choses compromettent « la vie bonne » d'un individu, comme la difficulté à se comprendre soi-même, l'acceptation des émotions, les échecs relationnels et au travail, le rapport à l'avoir, etc. Auparavant, il y avait de grandes institutions pour relever ces défis. « Mais la faillite apparente de ces systèmes, jointe à l'insatisfaction liée au matérialisme […] a libéré un espace pour la recherche spirituelle, une sorte de sagesse non religieuse » (p. 179). L'auteur distingue le spirituel, « la recherche de la sagesse, la quête du sens de la vie ou de repères pour le

chemin de l'existence » (*Ibid.*), du psychologique ─ incluant le développement personnel ─ comme l'harmonie du sujet avec lui-même, à des fins de performance et de réussite. Par le biais de ce travail, nous pouvons mieux appréhender à présent comment une éducation au bonheur peut s'envisager dans un cadre professionnel, par une approche psychologique qui vise performance et réussite, d'autant que le bonheur conduit lui-même à la performance et à la réussite (Lyubomirsky, King, et Diener, 2005). Cependant, force est de constater que la frontière entre le psychologique et le spirituel n'est pas toujours si aisée à tracer, et situer les formateurs interrogés dans l'un ou l'autre des catégories ne va pas de soi. De surcroît, les structures du spirituel concernent, pour Le Bouëdec, l'intériorité (conditions profondes de notre existence), l'altérité (rapport à l'autre, pendant du premier), et la transcendance (plus grand que soi). Or, la quête de sens est liée au bonheur. L'interdépendance positive est la condition de la coopération, elle est donc fortement liée à l'altérité. Enfin, le plus grand que soi peut s'appliquer à une entreprise (Teilhard de Chardin, 1960), ou à une grande cause (Csikszentmihalyi, 2005).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alain (2008). *Propos sur le bonheur*. Paris: Gallimard (1re éd. 1928).

Algoud, J.-P. (2004). La société face à la demande de bonheur. *Connexions, 1*(81), 53-74.

Amherdt, C.-H. (2005). *La santé émotionnelle au travail*. Paris: Demos.

André, C. (2003). *Vivre heureux : la psychologie du bonheur*. Paris: Odile Jacob.

Appay, B. (2012). De l'autonomie émancipatrice à l'injonction d'autonomie. *Vie sociale, 1*(1), 29-40.

Argyle, M. (1997). L'effet de variables expérimentales sur le bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, *18*(2), 75-98.

Aubé, M. (2005*a*). Beyond needs: Emotions and the commitments requirement. *In* D.N. Davis, (dir.), *Visions of mind: Architectures for cognition and affect* (p. 21-44). Hershey, PA: Idea Group. Inc.

Aubé, M. (2005*b*). Curieuse curiosité. *Vie pédagogique 135*, 46-49.

Aubé, M. (2009). Unfolding commitments management: A systemic view of emotions. *In* J. Vallverdú and D. Casacuberta (dir.), *Handbook of research on synthetic emotions and sociable robotics: New applications in affective computing and artificial intelligence* (p. 198-227). Hershey, PA: Information Science Reference.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(2), 263-286.

Bandura, A. (1993). La théorie sociale-cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*, *14*(2), 75-98.

Bandura, A. (2003). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.

Barcs-Masson, M.-L. (1962). Les grands pharmaciens, Émile Coué. *Revue d'histoire de la pharmacie*, *50*(17), 365-371.

Baudelot, C. et Gollac, M. (2008). *Travailler pour être heureux*. Paris: Fayard.

Baumeister, R.F. et Leary M.R. (1995). The need to belong : desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497-529.

Beillerot, J. (2004). Rogers, ou la construction d'un rapport au savoir. *In* J Beillerot et M. Gault (dir.), *Autobiographie de Carl Rogers, Lectures plurielles* (p. 115-125). Paris : l'Harmattan.

Bernard, M., Zimmermann, G et Favez, N. (2011). Quelle place pour la psychologie positive dans le champ de la psychothérapie? Perspectives théoriques et empiriques. *Pratiques Psychologiques, 17*(4), 301-313.

Bishop, E. (2007). *Le new-age aux Etats-Unis 1980 à 2000*. Thèse de doctorat d'études anglophones, Université lumières Lyon 2, Lyon, France.

Boiron, C. (2000). *La source du bonheur*. Paris: Albin Michel.

Bon, N. (2007). Zoom sur la nébuleuse «Psy». *Le journal des psychologues, 3*(246), 62-66.

Boniwell, I. (2013). SPARK, or a positive psychology education program. *In Actes du congrès «Psychologie positive et Modernité»*. Metz: Université de Lorraine, 21-22 novembre 2013. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.psychologie-positive.com/wp-content/uploads/2013/congres/06_ilona_boniwell.pdf>.

Bouffard, L. (1997).Variations sur le thème du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, *18*(2), 3-12.

Bouffard, L. (1999). Présentation. Variations sur le bonheur, un complément. *Revue québécoise de psychologie*, *20*(2), 207-217.

Bouffard, L. (2007). Favoriser le bonheur des adolescents par des activités parascolaires. *Revue québécoise de psychologie, 28*(1), 61-79.

Bouffard, L. (2008). La richesse procure-t-elle le bonheur. *Revue québécoise de psychologie, 29*(2), 225-238.

Bouffard, L., Bastin, É., Lapierre, S et Dubé, M. (2001). La gestion des buts personnels, un apprentissage significatif pour des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 503-522.

Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *150*, 43-58.

Bourdin, D. (2012). De la saveur du plaisir à l'art d'être heureux. *Empan, 2*(86), 24-35.

Bourion, C. et Persson, S. (2010). Production quantitative et qualitative de plaisir au travail. *Revue internationale de psychosociologie, 39*(16), 297-320.

Boutin, M. (2009). Fluctuations du mal-être et gestion de l'humeur: la promesse du médicament. *Frontières, 21*(2), 9-14.

Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : PUF.

Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous de cet adulte qui part en formation. *Savoirs, 4*, 9-49.

Boutinet, J.-P. (2009). Adulte. *In* J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (p. 69-70). Paris : Erès.

Boutinet, J.-P. (2010). Turbulences autour des temporalités liées aux âges de la vie adulte. *Le télémaque, 1,* 61-70.

Brandt, R.B. et Singer, P. (1998). *A theory of the good and the right*. New York : Prometheus Books Amherst.

Bronckart, J.-P., Schneuwly, B. et Vygotsky, L. S. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Bruckner, P. (2003). Réconcilier les hommes avec leur fragilité, *In* M. Houziaux (dir.), *Peut-on apprendre à être heureux* (p. 79-85). Paris: Albin Michel.

Buijs, G. (2014). School health promotion in the European perspective. *In Actes du Colloque «Educations, santé, mutations sociales et nouveaux défis»*, UNIRes, MGEN, Paris, 16-17 octobre 2014.

Bykvist, K. (2010). Happiness in a flux? The instability problem. *Journal of Happiness Studies, 11*(5), 553-565.

Cardinal, P. et Morin, A. (1993). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no2/morin.html>.

Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strength*. New York: Routledge.

Carré, P. (2003). Préface. *In* A. Bandura, *Auto-efficacité* (p. VI). Paris: De Boeck Université.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, 5, hors série, 9-50.

Carré, P. (2009). La théorie socio-cognitive de Bandura. *In* J. Lecomte (dir.), *Introduction à la psychologie positive*, (p. 231-242). Paris: Dunod.

Chiasson, N. (1999). *Les croyances à l'égard du bonheur et son évaluation subjective chez des gens d'Amérique du Nord et d'Amérique Centrale*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Montréal, Québec.

Chouinard, J., Mélançon, G. et Mandeville, L (2012). Le Fil d'Ariane : un outil favorisant la résilience en réadaptation. *CIPS, 93*, 135-158.

Choukroun, M. (2011). *Soyez heureux*. New York: Lulu Inc.

Christophe, V. (1998). *Les émotions*. Paris: Presses universitaires du Septentrion.

Cohn, M.A., Fredrickson, B.L., Brown, S.L. Mikels, J.A. et Conway M. (2009). Happiness Unpacked: Positive Emotions Increase Life Satisfaction by Building Resilience. *Emotion, 9*(3), 361–368.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco : Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(5), 815-822.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (2005). *Vivre, la psychologie du bonheur* (Trad. par L. Bouffard). Paris: Laffont, Pocket. (1ere éd. 2004).

Csikszentmihalyi, M. (2007). L'expérience optimale (*flow*) : pour contrer la culture matérialiste et connaître l'enchantement. *Revue québécoise de psychologie, 28*(1), 123-142.

Csikszentmihalyi, M., Bouffard, L. et Lucas, M. (2008). Un nouveau soi pour le nouveau millénaire. *Revue québécoise de psychologie, 29*(2), 183-203.

Csikszentmihalyi, M. et Patton, J.D. (1997). Le bonheur, l'expérience optimale et les valeurs spirituelles: une étude empirique auprès d'adolescents. *Revue québécoise de psychologie*, *18*(2), 169–192.

Cyrulnik, B. (1999).*Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob.

Cyrulnik, B. (2005). Résilience et développement cognitif. *Le Coq-héron, 2*(181) 112-127.

Dagenais-Desmarais V. et Privé C. (2010). Comment améliorer le bien-être psychologique au travail? *Gestion, 3*(35), 69-77.

Dalaï-Lama et Cutler, H. (1999). *L'Art du bonheur*. Paris : Laffont.

Dambrun, M. (2012). La psychologie positive : une approche nécessaire et complémentaire? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, *1*(93), 15-20.

Dambrun M. et Ricard M. (2012). La transcendance de soi et le bonheur : une mise à l'épreuve du modèle du bonheur basé sur le soi centré-décentré. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 1* (93), 89-102.

Dauzat, A., Dubois J. et Mitterand, H. (1964). *Nouveau Dictionnaire étymologique*. Paris: Larousse.

Davidson, R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S.F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. et Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, *65*, 564–570.

Davoine, L. (2007). L'économie du bonheur peut-elle renouveler l'économie du bien-être ? *Centre d'études de l'emploi, 80.* Document téléaccessible à l'adresse < http://www.cee-recherche.fr/publications/document-de-travail/leconomie-du-bonheur-peut-elle-renouveler-leconomie-du-bien-etre>.

Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2000). *The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being : an introduction. *Journal of Happiness Studies, 9*, 1–11.

Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale. Suivi d'un addendum théorique : De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris: Bayard.

Dejoux, C. (2006). Compétences émotionnelles et capacités d'apprentissage des dirigeants. Le cas d'une entreprise française de service. *Revue internationale de Psychosociologie, 28*(12), 165-189.

De Ketele, J.-M. et X. Roegiers (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.

De La Garanderie, A. (2004). *Plaisir de connaître. Bonheur d'être*. France: chroniques sociales.

Delavergne, (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives , Hors Série(3)*, 28-43.

Delors J. (1996) (dir.), *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO, Odile Jacob.

Delle Fave, A. (2013). La psychologie positive entre idéal et réalité. *In Actes du congrès «Psychologie positive et Modernité »*. Metz: Université de Lorraine, 21-22 novembre 2013. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.psychologie-positive.com/wp-content/uploads/2013/congres/02_antonella_delle_fave.pdf>

Demontrond, P. et Gaudreau, P. (2008). Le concept de «*flow*» ou «état psychologique optimal»: État de la question appliquée au sport. *Staps*, *79*(1), 9-21.

De Peretti, A. (2011). L'actualité de l'approche centrée sur la personne face à la crise actuelle. *Approche centrée sur la personne. Pratique et recherche*, *1*(13), 56-64.

Deschenaux, F. (2013). Des bonnes pratiques à diffuser comme adjuvant à la reconnaissance de la recherche qualitative. *Recherche qualitative, 32*(1), 1-6.

Deslauriers, J.-P. (2006). La recherche qualitative. Une façon complémentaire d'aborder les questions de recherche. *In* S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale pour harmoniser recherche et pratique* (p. 407-434). Québec: Presses de l'université du Québec.

De Smedt, M. (2003). Editorial, *In* M. Houziaux (dir.). *Peut-on apprendre à être heureux*, (p. 4-5). Paris: Albin Michel.

Deutsch, H. (2010). De la satisfaction, du bonheur et de l'extase. *Revue française de psychanalyse, 74*(1), 39-49.

Devillairs, L. (2007). Que du bonheur. *Etudes, 406*(5), 662-664.

Devillairs, L. (2012). Contre le bonheur. *Études*, *416*(3), 343-353.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.

Diener, E. (1998). Subjective well-being and personality. *In* D.F. Barone, M. Hersen et V.B. Van Hasselt (dir.), *Advanced personality* (p. 311-334). New York: Plenum.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34–43.

Diener, E. et Larsen, R.J. (1993). The experience of emotional well-being. *In* Lewis, M. et J.M. Haviland (dir.), *Handbook of emotions* (p. 405-415). New York: Guilford.

Diener, E., Sandvik, E. et Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. *In* F. Strack, M. Argyle et N. Schwarz (dir.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (p. 119-139). New York : Pergamon.

Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. et Smith, H.L. (1999). Subjective well-being : three decades of progress. *American Psychological Association*, *125*(2), 276-302.

Dubé, L., Kairouz, S. et Jodoin, M. (1997). L'engagement, un gage de bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, *18*, 211-237.

Dubois, J. (1980). *Petit Larousse*. Paris: Librairie Larousse.

Dumas, M. (2008). *Vie personnelle et vie professionnelle, vers un nouvel équilibre de l'entreprise*. Cormelles-le-royal: EMS.

Easterlin, R.A. (2005). Building a better theory of well-being. *In* L. Bruni et P.L. Porta (dir.), *Economics and happiness: Framing the analysis* (p. 29–64). New York: Oxford University Press.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and emotion*, *6*(3/4), 169-200.

Ekman, P. (1999). Facial expressions. *In* T. Dalgleish et M. Power. *Handbook of cognition and emotion* (p. 301-320*).* New York : John Wiley et Sons Ltd.

Engeser, S et Shiepe-Tiska, A. (2012). Historical lines and an overview of current research on flow. *In* S. Engeser (dir.), *Advances on flow research* (p. 1-22). New York: Springer.

Emmons, R.A., (1997). La contribution des buts personnels au bonheur et au sens à la vie. *Revue québécoise de psychologie, 18*(2),191-209.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.

Faucheux, M. (2002). *Histoire du bonheur*. Paris: Philippe Lebaud.

Fenouillet, F. (2009). La motivation est-elle positive ? *In* J. Lecomte (dir.), *Introduction à la psychologie positive* (p. 47-60). Paris: Dunod.

Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs, 1*, 9-46.

Fenouillet, F. (2012). Les conceptions hédoniques de la motivation. *Pratiques psychologiques 18*(2), 121–131.

Feuvrier, M.-P. (2013). *Une pédagogie positive pour sortir des impasses et créer des projets professionnels positifs*. Communication présentée dans le cadre du Colloque «Psychologie positive et Modernité». Metz, Université de Lorraine, 21-22 novembre 2013.

Feuvrier, M.-P. (2014*a*). Bonheur et travail, oxymore ou piste de management stratégique des entreprises ? *Management et Avenir, 68*(2), 162-180.

Feuvrier, M.-P. (2014*b*). *Réorientation de parcours adultes, développement de potentiels, et bonheur*. Communication présentée dans le cadre du Colloque «Ages de la vie». Angers: Université Catholique de l'Ouest, 20 février 2014.

Fineburg, A.C. (2004). Introducing positive psychology to the introductory psychology student. *In* P.A. Linley et S. Joseph (dir.), *Positive Psychology in pratice* (p. 197-109). New York: Wiley.

Finkenauer, C. et Baumeister, R.F. (1997). L'effet des variables subjectives sur le bonheur. Résultats de la recherche et implications pour la thérapie. *Revue québécoise de psychologie*, *18*(2), 99–118.

Fordyce, M.W. (1997). Éducation au bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, *18(*2), 239-252.

Forest, J. (2010). Le lien entre la santé mentale et la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale. *Gestion, 35*(3), 20-26.

Fortin, E. (2009). Les compétences psychosociales chez l'enfant, *In* J. Lecomte (dir.). *Introduction à la psychologie positive*, (p. 110-123). Paris: Dunod.

Frankl, V. (2006). *Découvrir un sens à sa vie*. Montréal : Éd. de l'Homme.

Fredrickson, B. (1998). What good are positive emotions. *Review of general psychology, 2(3)*, 300-319.

Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions: Biological Sciences, 359*(1449*),* 1367–1378.

Freud, S. (1930). *Le malaise dans la civilisation*. Paris: Points.

Freud, S. (1996). *Au-delà du principe de plaisir*. Œuvres complètes, tome XV. Paris: PUF. (1re éd. 1920).

Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frijda, N.H. (1999). Emotions and hedonic experience. *In* D. Kahneman, E. Diener et N. Schwarz (dir.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (p. 190–210). New York: Russell Sage Foundation.

Frijda, N.H. (2008). The psychologists' point of view. *In* M. Lewis, J.M. Haviland-Jones et L.F. Barrett (dir.), *Handbook of emotion* (3e éd.) (p. 68-87). London, NY: Guildford Press.

Froh, J.J. et Parks, A.C. (2013). *Activities for teaching positive psychology: A guide for instructors*. Washington. DC: American Psychological Association.

Gable, S.L. et Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology. *Review of General Psychology, 9*(2), 103-110.

Gábos, A. et György Tóth, I. (2011). *Child well-being in the European Union*. Budapest : Tarki Social Research Institute Inc.

Gabriel, N. (2011). Malaise dans la civilisation et promesses de bonheur. Freud et Adorno. *Erès, savoirs et clinique*, *13*(1), 106 – 117.

Gagnepain, J. (1994). *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation*. London : Peeters Publishers.

Gamache, A. (2007). *Réflexions sur le bonheur hellénistique ; regard critique sur le retour contemporain des conceptions épicurienne, stoïcienne et sceptique d'une vie heureuse*. Mémoire de maîtrise *es* arts en philosophie, Université de Sherbrooke, Québec.

Gamble, A. et Garling, T. (2012). The relationships between life satisfaction, happiness, and current mood. *Journal of Happiness Studies*, *13*(1), 31-45.

Garland, E.L., Gaylord, S.A. et Fredrickson, B.L. (2011). Positive reappraisal mediates the stress-reductive effects of mindfulness: An upward spiral process. *Mindfulness, 2*(1), 59-67.

Gauchet, M. (2001). Croyances religieuses, croyances politiques. *Le Débat*, *3*(115), 3-12.

Giordan, M. (1998*) Apprendre*. Paris: Editions Belin.

Giraud, G. (2010). Le rapport Sen-Stiglitz et le progrès social. *Projet,* 314, 74-80.

Giuliani, E. (2007). Quand la pub fait semblant. *Etudes, 406*(5), 659-663.

Goleman, D. (1997). *Intelligence émotionnelle*. Paris: J'ai lu.

Gosselin, E. (2005). Contribution à une synthèse des connaissances sur la satisfaction dans la vie : regard psychologique sur une réalité plurielle. *Revue de l'Université de Moncton*, *36*(2), 131-169.

Gouvernement français (2013). *Accord national interprofessionnel, qualité de vie au travail*. Paris: Ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.journal-officiel.gouv.fr/publications/bocc/pdf/2013/0041/boc_20130041_0000_0011.pdf>. Consulté le 02/12/13.

Grangeard-Polard, C. (2007). Transmission. *Le Coq-Héron, 187*(4), 97-100.

Guibet-Lafaye, C. (2007). Bien-être. *In* M. Marzano (dir.), *Dictionnaire du corps* (p. 127-131). Paris: PUF.

Haidt, J. (2006). *The happiness hypothesis*. London : Random House

Ha Vinh, T. (2006). *De la transformation de soi: L'éducation des adultes au défi des histoires de vie.* Paris : Editions L'Harmattan

Heslon, C. (2007). Être accompagné de la naissance à la mort, un destin post-moderne ? *In* J.-P. Boutinet (dir). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. (p. 73-91). Paris : PUF.

Heslon, C. (2009). Identité au regard de la vulnérabilité adulte. *In* J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (p.156-157). Paris : Erès.

Hessel, S. (2011) *Indignez-vous*. Paris: hachette.

Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'autoefficacité et l'autotélisme*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris, France.

Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: a new approach at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513‑524.

Hobfoll, S.E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology, 50*(3), 337-421.

Houziaux, A. (2003*a*). Le bonheur du clochard. *In* M. Houziaux (dir.), *Peut-on apprendre à être heureux* (p. 73-78). Paris: Albin Michel.

Houziaux, A. (2003*b*). Petit traité du savoir-vivre. *In* M. Houziaux (dir.), *Peut-on apprendre à être heureux* (p. 265-277). Paris: Albin Michel.

Huta, V. et Ryan, R.M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies, 11*(6), 735-762.

Isaacs, W.N. (1994). Dialogue : The power of collective thinking. *In* K.T. Wardman (dir.), *Reflections on creating learning organizations,* (p. 83-93). Cambridge, MA : Pegasus Communications.

Jacobsen, B. (2007). What is happiness. *Existential Analysis*, *18*(1), 39-50.

Janssen, T. (2011). *Le Défi positif*. Paris: Les liens qui libèrent.

Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher, 38*(5), 365-379.

Jung, C.G. (1988). *Dialectique du moi et de l'inconscient* (Trad. par R. Cahen). Paris: Folio (1re éd. 1933).

Jung, C.G. (2001). *Sur l'interprétation des rêves* (Trad. par A. Tondat). Paris: Livre de poche (1re éd. 1987).

Kant, E. (1969). *Fondements de la métaphysique des mœ*urs, deuxième section (Trad. par V. Delbos). Paris: Delagrave.

Kesebir, P. et Diener, E. (2009). In pursuit of happiness: Empirical answers to philosophical questions. *Social Indicators Research Series, 37*(17), 59-74.

Kets De Vries, M. (2002). *Combat contre l'irrationalité des managers*. Paris: Éditions d'organisation.

Kahneman, D. (2011). *Thinking fast and slow*. NY: Farrar, Straus & Giroux.

Kahneman, D., Diener, E. and Schwarz N. (dir.) (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. NewYork: Sage.

Kahneman, D., et Sugden, R. (2005). Experienced utility as a standard of policy evaluation. *Environmental and Resource Economics, 32*(1), 161-181.

Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C., Christie, N. et Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness : A time-sequential framework of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies, 6*(3), 261-300.

Lachmann, H., Larose, C. et Penicaud, M. (2010). *Bien-être et efficacité au travail*. Paris: INRS.

Laguardia, J.G. et Ryan, R.M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, *21*(2), 281–304.

Larivey, M. et Garneau, J. (1999). L'autodéveloppement : 20 ans plus tard. *Revue québécoise de psychologie, 20*(2), 65-96.

Layard, R. (2005). *Happiness. Lessons from a new science*. Londres: Penguin books.

Lazarus, R.S. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American psychologist, 46*(4), 352-367.

Lazarus, R.S. (2000). Toward Better Research on Stress and Coping. *American Psychologist, 55*(6), 665-673.

Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Le, P. (s.d.). *L'organisation apprenante: vers une conception plus humaniste de l'organisation*. Document téléaccessible à l'adresse <http://frankbos.free.fr/Work/IUT/2008Sem1/Approche%20sociologique%20des%20organisations/Vers%20une%20conception%20plus%20humaniste%20de%20l%92organisation.pdf>.

Leal, Y. (2014). Intégrer les compétences psychosososciales dans le système éducatif français. Quelle place, quels fondements ? *In Actes du Colloque «Educations, santé, mutations sociales et nouveaux défis»*, UNIRes, MGEN, Paris, 16-17 octobre 2014.

Le Bouëdec, G. (2007). Tous accompagnateurs ? Non, il n'y a d'accompagnement que spirituel. *In* J.-P. Boutinet (dir). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. (p. 169-188). Paris : PUF.

Lechevalier, B., Eustache, F. et Viader, F. (2008). *Traité de neuropsychologie clinique*. Bruxelles: De Boeck Université.

Lecomte, J. (2007). *Donner un sens à sa vie*. Paris: Odile Jacob.

Lecomte, J. (dir.) (2009). *Introduction à la psychologie positive*. Paris: Dunod.

Lecomte, J. (2012). Est-il justifié de parler de psychologie positive ? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 1*(93), 21-36.

LeDoux, J.E. (1994). Cognitive-emotional interactions in the brain. *In* P. Ekman et R.J. Davidson (dir.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (p. 216-223). New York: Oxford University Press.

Lefrançois, R. (1991). Dictionnaire de la recherche scientifique. *In* Y. Lenoir (dir.) avec la collaboration de A. Zaid, P. Maubant, A. Hasni, F. Larose et F. Lacourse, *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expression liés à la recherche scientifique*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

Lefrançois, R. (2007). La postmodernité et sa promesse de béatitude. *Revue Québécoise de psychologie*, *28*(1), 183-207.

Lewis, M. (2008). The Emergence of Human Emotions. *In* M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, et L.F. Barrett (dir.), *Handbook of emotions* (3e éd.) (p. 304-319). London, NY: Guildford Press.

Lieury, A. (2008). *Psychologie cognitive*. Paris: Dunod.

Lieury, A. et Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Psycho Sup, Dunod (1er éd. 1996).

Linley, P.A. et Joseph, S. (2004). Introduction. *In* P.A Linley. et S. Joseph (dir.), *Positive Psychology in practice* (p. 3-12). New York: Wiley.

Loonis, E. (2007). Psychologie hédonique et addictions : émotions, cognitions et personnalité. *E-Journal of Hedonology, 007*, 84-111.

Lyubomirsky, S. (2008). *Comment être heureux et le rester* (Trad. par C. Fort). Paris : Flammarion.

Lyubomirsky, S., King, L. et Diener, E. (2005). The benefit of frequent positive affect : does happiness lead to success ? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K.M. et Schkade, D. (2005). Pursuing happiness : The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*(2), 111-131.

McCrae, R.R. et Costa, P.X.J. (1991). The NEO personality inventory: Using the five-factor model in counseling. *Journal of Counseling and Development, 69*(4)*,* 367-372.

Macé, G. et Pétry, F. (2010). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche* Québec: Les Presses de l'Université Laval (1re éd. 2000).

Mandeville, L. (2004). *Apprendre autrement*. Montreal: PUQ.

Mandeville, L. (2009). Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. *In* D. Bédard et J.-P. Béchard (dir.), *Le temps des innovations pédagogiques: Trame de changement pour l'enseignement supérieur* (p. 128-138). Paris: PUF.

Mandeville, L. (2010). *Le bonheur extraordinaire des gens ordinaires*. Montréal: Éditions de l'Homme.

Mandeville, L. (2012). *Soyez heureux sans effort, sans douleur, sans vous cassez la tête*. Montréal: Éditions de l'Homme.

Mandeville, L., Labrecque, M.-È., D'Arcy-Dubois, L. et Bouffard, L. (2008). Les dix ans de la psychologie positive. *Revue québécoise de psychologie*, *29*(3), 249-262.

Marshall, C. et Rossman, G.B. (1995). *Designing Qualitative Research*. London : Sage Publications.

Martin-Krumm, C. (2012). L'optimisme : une analyse synthétique. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 1*(93), 103-133.

Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review, 50,* 370-396.

Maslow, A. (2008*a*). *Être humain*. Paris: Eyrolles (1re éd. 1968).

Maslow, A. (2008*b*). *Devenir le meilleur de soi-même*. Paris: Eyrolles (1re éd. 1954).

Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S. et Battaglini, A. (1998). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : L'É.M.M.B.E.P. *Revue canadienne de santé publique*, *89*(5), 352-357.

Michaud, Y. (2012). Sur l'industrialisation contemporaine de l'hédonisme. *Psychotropes, 18*(1), 17-22.

Miles M.B. et Huberman, A.M. (2010). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Supérieur. (1re éd. 2003).

Miller, A. (2008). A critique of positive psychology or «The new science of happiness». *Journal of Philosophy of Education, 42*(3-4), 591-608.

Misrahi, R. (1998). La joie chez Spinoza. *Nouvel Observateur. Hors-série Le bonheur*.

Montaclair, B. (2010). La fatigue du travailleur social. *Imaginaire & inconscient*, *25*(1), 141-156.

Montessori, M. (2003). *Éduquer le potentiel humain.* Paris: DDB (1re éd. 1943).

Morin, E. (2010). La santé mentale au travail : une question de gros bon sens. *Gestion*, *35*(3), 34-40.

Mouze, L. (2003). Se connaître soi-même : tragédie, bonheur et contingence. *Les études philosophiques*, *67*(4), 483-498.

Mucchielli, A. (1998). *Approche systémique et communicationnelle des organisations*. Paris : Armand Colin.

Music, G. (2009). What has psychoanalysis got to do with happiness ? Reclaiming the positive in psychoanalytic psychotherapy. *British Journal of Psychotherapy, 25*(4), 435-455.

Myers, D.G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist, 55*(1), 56.

Myers, D.G. (2011). What are the causes and consequences of happiness ? *In* D.G. Myers, *Psychology* (*Chapter 12 : Emotion, Stress and Health)* (p. 479-485). New York : Worth Publishers (10e éd.). Document téléaccessible à l'adresse <www.davidmyers.org/davidmyers/assets/Happiness_10e.pdf>.

Myers, D. G. et Bouffard, L. (2007). Un équilibre individu- communauté pour le bonheur du plus grand nombre. *Revue québécoise de psychologie, 28*(1), 143-157.

Naccache, L. (2006). *Le nouvel inconscient*. Paris: Odile Jacob.

Nicolas, S. et Ferrand, L. (2008). *Histoire de la psychologie scientifique*. Bruxelles: De Boeck.

Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. London: Cambridge University Press.

Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives, 15*, 179-194.

Paillé, P. (dir.) (2006). *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Paris: Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris: Armand Colin.

Paris, C. (2007). *Le bonheur selon les béatitudes : Une manière d'être dans le monde.* Mémoire de maîtrise *es* art en théologie, Université de Sherbrooke, Québec.

Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'année psychologique*, *92*(4), 545-557.

Pawelski, J. (2011). Questions conceptuelles en psychologie positive. In C. Martin-Krumm, et C. Tarquinio (Eds.), Traité de psychologie positive (pp. 643–657).

Pawin, R. (2013). La conversion au bonheur en France dans la seconde moitié du 20e siècle. *Vingtième Siècle. Revue d'Histoire, 118*(2), 171-184.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.

Piolat, A. et Bannour, R. (2008). Emotions et affects : Contribution de la psychologie cognitive. *In* P. Nagy et D. Boquet (dir.), *Le sujet des émotions au Moyen Age* (p. 53-84). Paris : Beauchesne Editeur.

Pirès, A.-P. (2007). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. *In* J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer et A.P. Pirès, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-172). Boucherville: G. Morin.

Poirel, E.P., Denecker, C. et Yvon, F. (2013). Mieux comprendre le stress au travail : limites des méthodes quantitatives et proposition d'une méthode alternative par rétroaction vidéo. *Recherches qualitatives, 32*(1), 81-106.

Pommier, G. (2004). Attention bonheur ! *Psychanalyse*, *1*(1), 85-100.

Quoidback, J. (2009). Les émotions positives: A quoi servent-elles et comment les savourer ? *In* J. Lecomte (dir.), *Introduction à la psychologie positive* (p. 20-46). Paris: Dunod.

Raibley, J.R. (2012). Happiness is not well-being. *Journal of Happiness Studies*, *13*, 1105-1129.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre*. Paris: PUF.

Réquilé, E. (2008). Entre souci de soi et réenchantement subjectif. Sens et portée du développement personnel. *Mouvements, 2*(54), 65-77.

Rey, A. (dir.) (2005). *Dictionnaire culturel*. Paris: Le Robert.

Rey A. (dir.) (2012). *Le Petit Robert*. Paris: Le Robert

Ricard, M. (2003). *Plaidoyer pour le bonheur*. Paris: Nil Editions.

Richard, M. (2011). *Les courants de la psychologie*. Lyon: Chroniques sociales (4e éd.).

Robbins, B.D. (2008). What is the good life? Positive psychology and the renaissance of humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist*, *36*(2), 96-112.

Robin, G. (1984). *Guide en reconnaissance des acquis*. Québec: Editions Vermette.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. OH: Merrill Columbus.

Rogers, C. (1984). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod (1re éd. 1961).

Rousseau, J. et Dubé, M. (1993). Déterminants personnels, relationnels et environnementaux du bien-être psychologique des personnes âgées. *Revue québécoise de psychologie,14*(3), 3-29.

Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, *55*(1), 68–78.

Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials : A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 141-166.

Ryff, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science, 4*(4), 99-104.

Salovey, P. et Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.

Sandor-Buthaud, M. (2005). Les différents courants de psychothérapies, leurs champs et leurs délimitations. *Pratiques psychologiques, 11*(2), 185–190.

Saunder, L. (2006). *L'énergie des émotions*. Montréal : Edition transcontinental.

Scherer, K.R. (2005). What are emotions and how can they be measured? *Social Science Information, 44*(4), 695–728.

Schmidt D. et Pascal M. (2008). *Le grand bonheur des choses toutes simples*. Paris : Presses du Châtelet.

Schmidt, R.F. (1995). *Physiologie*. Bruxelles: De Boeck.

Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Paris: Les éditions Logiques.

Seligman, M.E.P. (1994). *Apprendre l'optimisme*. Paris: InterEditions.

Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic happiness : Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.

Seligman, M.E.P. (2011). *Flourishing*. New York: Free Press.

Seligman, M.E.P., Rashid, T. et Parks A.C. (2006). Positive Psychotherapy. *American Psychologist*, *61(8)*, 774-788.

Shankland, R. (2012). *La psychologie positive*. Paris: Dunod.

Sheldon, K.M. et Elliot, A.J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(3), 482.

Sherwood, L. (2006). *Physiologie humaine: A Human Perspective*. Paris: De Boeck Supérieur.

Silverstein, M. (2000). In defense of happiness: A response to the experience machine. *Social Theory and Practice*, *26*(2), 279-300.

Simsek, O.F. (2009). Happiness revisited: Ontological well-being as a theory-based construct of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies, 10*(5), 505-522.

Snyder, S.J. et Lopez, C.R. (2005). *Handbook of positive psychology*. Oxford: University Press.

Soriano, V. (2012). C'est quand le bonheur ? *Empan, 2*(86), 36-42.

Storbeck, J. et Clore, G.L. (2007). On the interdependence of cognition and emotion. *Cognition and Emotion, 21*, 1212–1237.

Teilhard de Chardin, P. (1960). *Réflexions sur le bonheur: inédits et témoignages*. Paris : Éditions du seuil.

Thévenet, M. (2007). *Le plaisir de travailler*. Paris: Eyrolles. (1re éd. 2000).

Thévenet, M. (2011). Enchanter le travail. *Transversalités, 120*(4), 39-57.

Tkach, C. et Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of Happiness Studies, 7*(2), 183-225.

Toutain, O. (2011). *Comment faciliter la mise en œuvre d'une pédagogie entreprenante ? L'enjeu de l'apprentissage expérientiel et de la métacognition dans l'éducation entrepreneuriale*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2011/65.pdf>

Tronick, E. (2007). Un modèle des états de l'humeur du jeune enfant. *Médecine et hygiène, 19*(4), 375-404.

Union Nationale des Associations de Défense des Familles et de l'Individu victimes de sectes (UNADFI) (2003). La mégalomanie des gourous. *Bulles*, 77.

Veenhoven, R. (1997). Progrès dans la compréhension du bonheur. *Revue québécoise de psychologie, 18*(2), 29-73.

Veenhoven, R. (2007). Le bonheur du plus grand nombre comme but des politiques sociales. *Revue québécoise de psychologie*, *28*(1), 35–60.

Verdiani, A. (2010). Educare alla gioia. *Studi sulla formazione, 13*(2), 109-122.

Vergnières, S. (2001). Aristote : prudence, action et vie heureuse, *In* A. Caillé (dir.), *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique*. (p. 68-76). Paris : *La Découverte*, *Hors collection Sciences Humaines*.

Vittersø, J. (2000). Book review : Mihaly Csikszentmihalyi, «Finding flow. The psychology of engagement with everyday life». *Journal of Happiness Studies, 1*(1), 121–123.

Voyer, P. et Boyer, R. (2001). Le bien-être psychologique et ses concepts cousins, une analyse conceptuelle comparative. *Santé mentale au Québec*, *26*(1), 274-296.

Waterman, A.S. (1981). Individualism and interdependence. *American Psychologist*, *36*(7), 762–773.

Waterman, A.S. (1993). Two conceptions of happiness : Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*(4), 678–691.

Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Thousand Oaks CA, US: Sage Publications Inc.

Winter, J.-P. (1999). Que répond le psychanalyste à la demande de bonheur du patient ? Variations sur le bonheur, un complément. *Revue québécoise de psychologie, 20*(2), 207-217.

Wranik, T. et Schenkel, K. (2006). Soyez positifs mais pas trop. Dossier psychologie positive. *Psychoscope, 27*(9), 28-46.

Zappala, C.R. (2007). *Well-being : the correlation between self-transcendence and psychological and subjective well-being*. Thèse de doctorat en psychologie clinique, Institute of Transpersonal Psychology, Palo Alto, Californie.

Zarifian, P. (2010). La communication dans le travail. *Communication et organisation*, *2*, 135-146.

ANNEXE A

GUIDE D'ENTREVUES

Guide pour les entrevues semi-dirigées.

Questions ou allégations introductives :

(Vous avez écrit tel livre sur le bonheur, mis en place telle formation …. ; nous avons eu un premier contact à propos ….)

1/ Le bonheur est un axe important de vos actions (préciser lesquelles). Quelle en est votre conception, votre définition ?

2/ Différenciez-vous bonheur et bien-être ? Précisez

3/ A quoi peut-on relier, selon vous, la demande sociétale de bonheur et de bien-être ?

4/ Qu'est-ce qui a motivé la mise en place de ces formations/conférences/ateliers sur le bonheur (ou en lien avec le bonheur) ; dans votre parcours, votre expérience ?

5/ Depuis combien de temps vous intéressez-vous à ce thème ?

6/ Que visent formations/conférences/ateliers ? Pour quelles raisons les gens y participent-ils ?

7/ De quelle manière votre dispositif participe-t-il à l'apprentissage du bonheur ?

8/ Quels sont vos fondements philosophiques, théoriques et/ou scientifiques ?

9/ Quelle pédagogie privilégiez-vous ? De quelle manière dispensez-vous vos apprentissages ?

10/ Quels sont les éléments fondamentaux (compétences, processus …) apportés par votre dispositif ?

11/ Ce que vous enseignez est-il dispensé ailleurs, par d'autres ? (si non, pourquoi ou pourquoi pas)

12/ Avez-vous reçu un enseignement théorique ou scientifique, ou avez-vous une expérience vécue de ce que vous enseignez ?

13/ Ou intervenez-vous ? (Dans quels milieux)

14/ Qui est votre public ?

15/ Quels sont les difficultés éventuelles qu'il rencontre dans vos formations ?

16/ Comment savez-vous que les objectifs visés sont atteints ?

17/ Que se passe-t-il pour eux en matière de bonheur ? Et dans leur vie professionnelle notamment ?

18/ Que pourriez-vous ajouter à propos du bonheur, ou de l'apprentissage du bonheur ?

PS : les relances peuvent concerner une demande de précision sur un propos tenu par la participante ou le participant, par conséquent inhérente aux propos, non connus par avance.

ANNEXE B

AUTRE VERSION DU MODÈLE

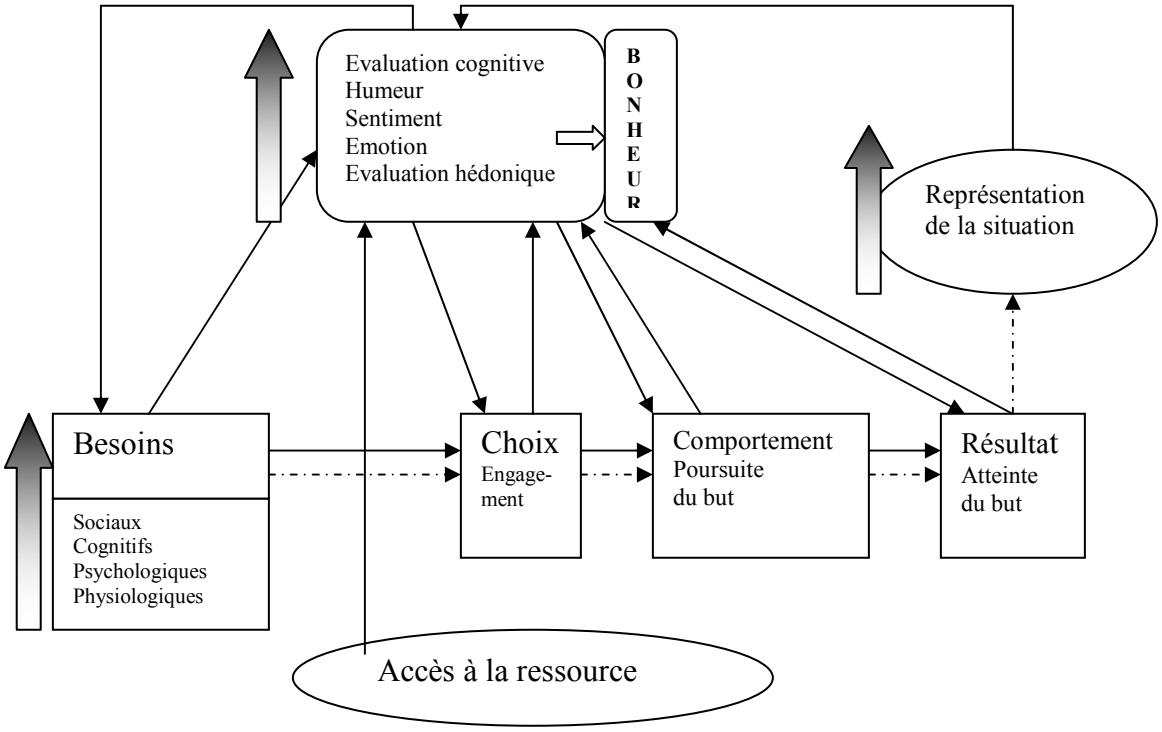


Figure 39 : Version déroulée du modèle intégrant anticipation et rétroactions

Afin de mettre en évidence aussi bien les boucles rétroactives entre les éléments du processus, que le phénomène d'anticipation par la représentation de la situation, nous avons élaboré, après l'analyse thématique de nos résultats, une autre forme de présentation du modèle.

Le schéma se lit de la manière suivante : un élément déclencheur (élément motivationnel au niveau des besoins ou du bonheur lui-même) nécessite le passage d'un état initial (dû à un besoin ou une émotion) à un état final (un résultat). Il nécessite l'accès et la disponibilité de la ressource, puis l'engagement vers cette ressource ou vers le but, la

poursuite du but et enfin l'atteinte du but. Pour chacune de ces quatre étapes, le bonheur (exprimé comme la résultante de la plus haute valence positive du *continuum*, selon l'élément déclencheur et selon l'état de conscienc*e*) est l'évaluateur de la bonne mise en marche de ces étapes (flèches qui partent des carrés et arrivent au bonheur, ressenti sous forme de plaisir, de joie, d'humeur, de sentiment d'être heureux, de satisfaction locale ou globale), et va procurer le renforcement global de chacune de ces étapes (flèches qui repartent du bonheur dans le schéma). Il n'est donc pas besoin d'attendre le résultat final pour éprouver du bonheur, chacune de ces étapes peut en procurer, et constitue un renforcement qui peut être un nouveau déclencheur.

De plus, le passage de chacune de ces étapes (déclencheur à choix à comportement à résultat), peut se faire de manière réelle (flèches noires pleines), mais également de manière représentative ou anticipative (flèches pointillées). Les pensées générées (représentation de la situation) entretiennent elles-mêmes l'ensemble du processus. Autrement dit, le simple fait de visualiser l'une ou l'autre de ces étapes comme réussie (donc possible), procure un bonheur renforcement du système. De ce fait, une étape peut ne pas procurer le bonheur (exemple, être difficile, demander des efforts) du moment qu'un renforcement s'est fait à l'étape précédente, ou que la visualisation positive de l'étape suivante est positive (et donc procure du bonheur). C'est ainsi que l'humeur (sensation de bonheur de durée plus longue) se créée.

On voit aussi dans le schéma que l'évaluation d'un comportement, d'une situation, ou de leurs représentations (cas où elles sont négatives par exemple), peut susciter de nouveaux besoins et reprendre le processus (rappelons la superposition besoins/buts, il peut s'agir de se doter de nouveaux buts plus adaptés à la situation).

Dans le modèle, les différents éléments Affects, Pensées, Comportement (Frijda, 1986) sont donc en perpétuelle interaction et interdépendance - comme l'indiquent les doubles flèches - de même que les éléments : Personne, Environnement, Comportement, (Bandura, 2004). L'environnement est présent aussi bien dans les motivations sociales

qu'au travers des ressources ou de la situation finale. Les éléments sont eux-mêmes en interdépendance.

Chaque étape peut être évaluée de façon consciente ou non (avec le mille-feuille ou *continuum* hédonique). Les flèches pleines pointées vers le haut, et en gris dégradé représentent les niveaux de conscience accordés à la situation : progression de l'inconscience des éléments conatifs, affectifs et cognitifs, vers la conscience. Dans la durée, mieux le système fonctionne, et plus la personne a conscience de ces évaluations, et donc le bonheur passe d'un simple niveau d'évaluation hédonique, au système cognitif, plus la personne acquière la maîtrise de ses actions, est capable de mener elle-même des actions sur chaque élément du système, ou sur chaque échange du système, y compris quand le système se complexifie lorsque plusieurs buts sont enclenchés en même temps. La personne évolue en conscience, elle est capable de faire des choix dans sa vie, elle devient plus autonome et non dirigée soit par les mécanismes intérieurs qui l'habitent (besoins, instincts, émotions qui gouverneraient seuls son comportement), soit par les mécanismes extérieurs (laisser diriger sa vie par les autres ou les aléas de l'environnement). Au lieu de laisser le temps agir, connaissant le processus on peut aller plus vite par l'apprentissage.

ANNEXE C

DÉMARCHES ÉTHIQUES

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT : MODELE POUR PERSONNES MAJEURES

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche :

Le bonheur, force motivationnelle pour l'action humaine.
Modélisation, principes pour une éducation-apprentissage des adultes au bonheur,
et perspectives pour le bonheur ou bien-être en milieu professionnel[45]

Marie-Pierre Feuvrier, doctorante *PhD* Education
Université de Sherbrooke, Canada.
Université de Sherbrooke : Directeur de thèse : M. Michel Aubé
Université Catholique d'Angers : Co-Directeur de thèse : M. Christian Heslon

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire et caractériser les dispositifs d'éducation au bonheur destinés aux adultes, afin d'améliorer la recherche scientifique en sciences de l'éducation des adultes, et la compréhension du bonheur. En effet, j'ai repéré votre dispositif via [votre livre], [votre site internet], ou [votre conférence].

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à quelques questions au cours d'une entrevue, basée sur un échange en personne, ou par skype, ou par téléphone, à une date, une heure et une modalité que nous programmerons ensemble, à votre convenance. Le seul inconvénient lié à votre participation sera le temps consacré à la recherche, soit environ quarante-cinq minutes. Je vous poserai quelques questions guides, mais il s'agit davantage d'une discussion dans laquelle vous serez libre de vos réponses et de votre parole.

[45] Il s'agit du titre provisoire utilisé de manière intermédiaire. Il a évolué ensuite vers le titre actuel.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée en attribuant des noms fictifs et des codes génériques aux données. Les résultats seront diffusés dans le cadre de la thèse, de publications scientifiques et de colloques, de manière globale et anonyme. Les données brutes recueillies seront détruites cinq ans après diffusion des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites par le présent document. Seule la doctorante et ses deux directeurs de recherche auront accès aux données.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients liés au temps à accorder à l'entrevue, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des dispositifs d'éducation au bonheur (compréhension du bonheur, des apprentissages et formations qui y sont liées) sont les bénéfices prévus. Vous serez informés des résultats par une invitation à la soutenance de la thèse. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. Les autres moyens de diffusions se feront par le biais d'articles ou de communication à des congrès, mais de manière globale et anonyme, au travers l'ensemble des dispositifs interrogés. Il ne sera pas possible de vous identifier au travers de ces communications.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Mes coordonnées : Marie-Pierre FEUVRIER, doctorante PhD Education, Université de Sherbrooke, sous la direction de Michel Aubé.
mpierre.demon@orange.fr, marie-pierre.feuvrier@usherbrooke.fr, 06 65 47 47 81

Date Signature

_____

_____

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet *Le bonheur, guide motivationnel pour l'action humaine. Modélisation et principes pour une éducation au bonheur d'adultes, à visée professionnelle*
J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P., signez les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

☞ Pour les entrevues réalisées par téléphone ou *Skype*, cette lettre sera envoyée par courriel aux participants, et le mail de réponse mentionnant explicitement leur accord sera office de preuve d'acceptation.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819 821 8000 poste 62644, participants européens : 1 800 267 8337 ou par courriel à: ethique.ess@usherbrooke.ca.