

Avant-propos

Béatrice Mabilon-Bonfils et Laurent Jeannin

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/trema/5334>

DOI : [10.4000/trema.5334](https://doi.org/10.4000/trema.5334)

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Béatrice Mabilon-Bonfils et Laurent Jeannin, « Avant-propos », *Tréma* [En ligne], 52 | 2019, mis en ligne le 01 septembre 2019, consulté le 16 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/trema/5334> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.5334>

Ce document a été généré automatiquement le 16 janvier 2023.

Tous droits réservés

Avant-propos

Béatrice Mabilon-Bonfils et Laurent Jeannin

- 1 L'Ecole n'est pas hors du monde. Or, nos sociétés vivent un triple tournant - tournant global, tournant numérique et tournant normatif - qui ne sont pas sans affecter la manière dont le savoir est produit, construit, partagé, adapté, diffusé, et les jeunes éduqués. L'Ecole comme institution est traversée par l'ensemble des contraintes et des potentiels liés à ces trois types de tournants. Dans un monde qui change, la relation entre individu et société, voire entre sujet et société, la dialectique entre réalité sociale et existence(s) singulière(s) suppose un questionnement du lien social par la Relation. Pour penser les interrelations de l'individu au social (les individus ne sont-ils pas aussi partie du social ?) dans les organisations, elles-mêmes mues par des contraintes économiques, politiques et culturelles, il faut penser le processus continu de co-construction sociale des organisations au travers des imaginaires et de leur expression symbolique sous les pressions des changements de toutes sortes, des évolutions, et la propre participation des acteurs dans ces transformations. L'être humain est un sujet social, fondamentalement social (Wallon, 1941), c'est-à-dire un être marqué par les relations dans lesquelles est inscrite sa vie. Les phénomènes sociaux sont des processus traversés et structurés par une dynamique de nature relationnelle, qu'il s'agisse de la manière dont les sujets incorporent dans leurs conduites la conformité à des normes autant que le jeu avec les normes, tout autant que l'existence de conflits et tensions qui sont à l'œuvre dans les organisations et le tissu social. L'entrée de nos sociétés dans la phase post-industrielle de leur histoire est caractérisée par la montée des incertitudes, par l'émergence de comportements individualistes tout autant que de nouvelles exigences sociales, économiques et professionnelles et les modalités mêmes du contrôle social changent, plus fluides, plus implicites bien que tout aussi contraignantes. Fragmentation du sujet humain et incrédulité à l'égard des méta-récits (Lyotard, 1979) en sont les fondements.
- 2 Parce qu'il est aussi un marqueur historique et culturel dont la définition est susceptible de variations significatives, le discours sur le bonheur et sur le bien-être a survécu à la faillite des utopies politiques et connaît, depuis la fin du XXe siècle, un intérêt renouvelé.

- 3 Le bonheur, cette idée neuve des Lumières peut-elle être un principe politique, notamment en matière éducative ? La notion de bonheur peut-elle être un principe actif de nos sociétés ? N'est-elle pas instrumentalisée dans des procès de manipulation (communication, presse, publicité). Peut-on quantifier le bonheur ? La notion de bonheur national brut, soit une définition du niveau de vie en des termes plus psychologiques et holistiques que le produit national brut, a-t-elle un sens, lequel ? En effet, afin de mesurer la qualité de vie de ses pays membres, l'OCDE a construit l'indice du Bonheur Intérieur Brut (BIB) basé sur onze critères (les revenus, le logement, l'emploi, la santé, la sécurité, la vie en communauté, la gouvernance, l'éducation, l'environnement, le sentiment de satisfaction personnelle, l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie de famille). Celui-ci nuance les résultats froids des statistiques économiques réduites au PIB. Comment opérationnaliser cette notion dans les pratiques professionnelles, dans l'éducation ? Quelles interrelations entre bonheur et apprentissages ? Doit-on parler de bonheur ou de bonheurs ? À quoi corrélérer le bonheur singulier ? À des signes physiologiques, de la production d'endorphine, à la longueur des télomères (elle-même liée au ressenti de bien-être selon des chercheurs américains) ? Est-ce un principe physiologique ? Peut-on le visualiser et l'objectiver avec les neuro-sciences ? Le bonheur de l'individu est-il indépendant de celui des autres dans la société ? Ou bien les conditions sociales et culturelles sont-elles les plus prégnantes ? Y a-t-il un droit au bonheur ?
- 4 La perspective interdisciplinaire internationale qu'offre H. O'Brien dans sa revue de littérature reflète la diversité des points de vue et la complexité du concept de bien-être, ainsi que la richesse de ces perspectives variées. L'auteur présente des perspectives politique, humanitaire, du point de vue de la satisfaction de vie, ou encore psychanalytique du concept de bien-être. Dans l'usage commun, le bien-être est lié à la santé de l'individu, mais dans une perspective philosophique, il est associé à un sens élargi qui pourrait inclure une bonne santé, entre autres « biens ».
- 5 Dans le monde anglo-saxon depuis les années 80, la question du bien-être notamment au travail, du Care est scientifiquement investiguée, notamment, à partir de travaux de Carol Gilligan sur l'éthique du Care à Harvard ou de Robert Waldinger. En France, la question du bonheur est mobilisée par les philosophes et notamment Paul Ricœur, moins par les sciences sociales.
- 6 Les termes de bonheur, bien-être et qualité de vie sont souvent utilisés de façon interchangeable, bien qu'ils tendent à avoir différentes significations. En France, la question est souvent réduite à celle du bien-être, entendu dans la problématique de la santé physique et du confort psychique, en résonance avec les appels médiatiques, politiques, scolaires et même scientifiques. Ce bien-être serait « pourtant artificiel et illusoire » (Ehrenberg, 2000, p. 13). Edgar Morin ne réduit pas la question du bonheur à sa dimension utilitariste mais l'ouvre à la question de l'humanisation à l'école, en formation, en entreprise, en société. Par-delà la surenchère sémantique (qualité de vie au travail/à l'école, bien-être au travail/à l'école, stress au travail, risques psychosociaux, climat scolaire, bienveillance, care,...) et la multiplication d'échelles de mesure du bien-être, il s'agit de se demander à qui profite cette explosion sémantique.
- 7 En acceptant la multiréférentialité de l'objet Bonheur et les critiques potentielles de la notion, il s'agira de prendre en compte l'ensemble des dimensions du sujet dans son épanouissement actuel et potentiel, ouvrant sur les perspectives philosophiques

d'émancipation, de « pouvoir d'agir » des sujets dans les organisations, institutions et sociétés aux fins de son humanisation

- 8 Toutes les organisations, qu'il s'agisse des organisations publiques ou privées, dans le monde de l'éducation autant que plus largement dans le monde du travail, sont au prise avec cette question du bonheur, au moment même où les sujets, sommés de s'adapter à une société objectivement plus compétitive, sont pensés comme responsables de leurs choix dans une société qui a partiellement renoncé à penser les solutions collectives en rabattant sur les individus les questions politiques (Ehrenberg, 2000).
- 9 Evidemment, la question est centrale à l'École. Au moment où, en différents pays occidentaux, le « bien-être » des enfants s'installe à l'ordre du jour des politiques publiques, les travaux de psychologie, d'économie abondent. La question du bien-être est un sujet central de la psychologie humaniste née sous l'impulsion d'Abraham Maslow dans les années 1940. Fondée sur une vision positive de l'être humain, comme la psychologie positive, elle a influencé la sphère éducative.
- 10 Dans le contexte français, l'étude du bien-être engendre des données relatives au ressenti des élèves, des enseignants et très rarement des équipes administratives face à l'école et plus largement à leur environnement proche de travail (CNETO, 2017). Les enquêtes, comme par exemple celle de Debarbieux (2011), montrent une appréhension négative de l'école chez les enfants français confirmée encore récemment par les résultats aux enquêtes PISA (2012, 2016). Ainsi, selon ces études, plus d'un quart des élèves de cycle 3 n'aiment pas beaucoup ou pas du tout l'école, et de nombreux élèves déclarent s'ennuyer à l'école ou ne pas comprendre les demandes de l'enseignant (Guimard et al, 2015). À l'échelle internationale, la France occupe la vingtième place en ce qui concerne le pourcentage d'élèves de 11 à 15 ans déclarant aimer l'école (Guimard et al, 2015).
- 11 Au-delà des performances académiques, la réussite des élèves est aussi liée au bien-être de l'enfant dans le cadre de l'École. Ainsi, l'étude du bien-être à l'École vise à analyser l'adaptation sociale de l'enfant, mais aussi son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie (Gibbons et Silva, 2011). Même si le bien-être dans le contexte scolaire renvoie à des facteurs comme le degré de satisfaction à l'égard de l'école, le climat de la classe, le sentiment de satisfaction, un travail définitionnel approfondi est nécessaire pour comprendre ce concept (Guimard et al, 2015). L'OCDE (2009), dans sa comparaison internationale des pays, propose différents aspects qui combinent plusieurs indicateurs clés du bien-être des enfants, tels que la qualité de la vie scolaire, l'éducation et la santé. Dans le contexte de l'école, le bien-être est perçu au travers du climat scolaire, qui n'est pas seulement le cumul des niveaux de bien-être individuels, mais qui prend en compte la dimension relationnelle, ainsi que les résultats en matière d'apprentissage ou de sécurité (Debarbieux, 2015).
- 12 Le bien-être doit aussi être abordé par le spectre des conditions techniques nécessaires pour garantir son existence. Suzanne Déoux (2010) explique que « l'environnement est l'un des quatre déterminants de santé avec la génétique, les comportements individuels et les systèmes de soins ». Plusieurs études s'intéressent aux qualités d'ambiance des espaces scolaires et à leurs impacts potentiels sur les usagers (Barrett & al., 2016 ; Lippman, 2010). Dans un rapport - *Clever Classrooms* - se basant sur plus de 100 classes britanniques, des chercheurs ont conclu que, combinées, la qualité de l'air et la température représentent 28% des critères significatifs influençant les performances scolaires. De même, la lumière et la couleur représentent 33% des critères. La flexibilité

et la complexité des espaces représentent 22%, tandis que le sentiment d'appartenance à un lieu représente à lui seul 17% des critères impactants (Barrett et al., 2016). Cette approche holistique met en évidence l'importance des facteurs physiques pour l'appréhension de son espace, et pose aussi la question des usages et de leurs possibilités à se transformer pour s'adapter. D'autres travaux indiquent que la qualité de l'air a un impact sur la productivité (Antikainen & al., 2008 ; Allen & al., 2016 ; Fisk, 2002). D'autres parlent de « Sick Building Syndrome » (Sundell, 2016), qui se traduit par des maux de tête et autres désagréments dus le plus souvent à une trop faible ventilation, mais aussi à l'accumulation des polluants dans les pièces (Fisk, 2002). On note aussi l'impact de la lumière sur la concentration des élèves et leurs performances scolaires (Mott et al., 2012). La couleur, quant à elle, est étudiée depuis près d'un siècle pour son effet sur les enfants (Steiner, 1922) et sur leurs comportements (Grangaard, 1995). L'acoustique est également un paramètre à prendre en compte car on apprend aussi à partir de ce que l'on entend. Plusieurs études montrent que de trop hauts niveaux de bruit et une exposition prolongée des enfants peut entraîner une baisse des performances de lecture (Klatte et al., 2013), et des effets sur la compréhension orale et la vitesse d'assimilation des informations (Shield & Dockrell, 2012). Ici, c'est le bien-être des acteurs de l'école au regard de facteurs physiques objectifs de l'environnement qu'ils façonnent au fil de leurs pratiques professionnelles.

- 13 Le bien-être des élèves, au sens de la santé mentale, peut être influencé par l'expérience de l'école, considérée comme étant un facteur surgissant sur le risque de décrochage et de désordre psychologique chez les enfants (Currie et al., 2012). Ainsi, comme les expériences scolaires se produisent pendant les très importantes périodes de développement dans la vie des enfants, elles « influencent le développement de leur estime de soi, la perception de soi et des comportements, avec des conséquences sur la santé future et sur la satisfaction de vie » (Currie et al, 2012, p. 45). L'expérience négative de l'école peut constituer un facteur de risque, qui affecte la santé mentale et physique des élèves. « Aimer l'école » a été identifié par HBSC Survey 2009/10, dans une enquête sur les déterminants sociaux de la santé et du bien-être chez les jeunes, comme un facteur de protection contre les comportements compromettant la santé. Plusieurs études montrent que le bien-être des élèves est perçu par la communauté éducative sur les versants organisationnel et matériel renvoyant à la définition hygiéniste de la santé (Lenoir et Berger, 2007). La définition compréhensive et normative du bien-être, comme celle de l'OMS (1946), ouvre un éventail d'articulations pratiques, où acteurs, espaces et dynamiques sociales se reconfigurent. Cette approche met au cœur du développement du bien-être chez les élèves les relations, la pédagogie et la construction de la communauté. Le bien-être étant subjectif (Diener, 1984), son étude devrait procéder de l'expérience vécue des acteurs en cause, et de leur ressenti au quotidien, en tenant compte de leurs *capabilities*.
- 14 Si le bonheur commence à être reconnu comme une condition de l'éducation, il ne saurait être encore intégré comme un des objectifs de l'apprentissage. Il y a à questionner le rapport dichotomique entre la construction des savoirs et le plaisir d'apprendre dans une institution « bienveillante ». Prendre le sujet apprenant ou en formation dans sa globalité lors des apprentissages interroge aussi les didactiques (Bruner, 1998). Travailler le bonheur dans ses différentes dimensions, c'est travailler aussi le rapport au corps, le rapport aux émotions, le rapport au temps, le rapport à l'espace. Ainsi le bien-être des élèves dans l'école et dans la classe en se rapportant à l'aspect émotionnel, inclut les concepts d'intelligence, de résilience et les facteurs de

protection, la santé mentale ainsi que la régulation affective des jeunes (McLaughlin, 2008). Dès lors, les émotions ne vont pas sans interroger l'institution scolaire, qui peut viser à neutraliser, contrôler ou encore éduquer les émotions. Dans cette perspective, nombre de difficultés seront à lever : la diversité des nomenclatures des émotions, la fugacité de leur expression, les spécificités de la relation d'enquête vis-à-vis d'enfants, entre autres, peuvent conduire les chercheurs à définir et expérimenter des dispositifs empiriques qui pourraient utilement être présentés et discutés. Identifier des caractéristiques distinctives des émotions scolaires (ou bien liées à telle ou telle organisation) offrira une piste heuristique. Les organisations ne sont pas un simple contexte d'expression d'émotions génériques : par hypothèse, la forme scolaire de socialisation et le procès de scolarisation modèlent des affects sui generis dont il reste à examiner les traits, ressorts et enjeux, ainsi que les contenus et dispositifs de formation pour penser les questions de bien-être et de bonheur à l'école.

- 15 Que recouvre la notion bonheur à l'école ? Comment penser les taxinomies et usages sémantiques et/ou politiques en jeu ? Comment la problématique du bien-être scolaire redéfinit-elle l'articulation entre l'individu et la société, le bonheur individuel et le bonheur collectif ? Quelles sources et quelles méthodologies de recherche peuvent être définies pour aborder le bonheur et le bien-être dans les institutions d'éducation et de formation ? Entre ressenti subjectif et contenu normatif, quels sont les présupposés des enquêtes sur le bonheur et le bien-être à l'école ? Poser le bonheur comme objectif ne fait-il pas courir le risque d'évacuer le politique au profit du ressenti ? L'appel au bonheur et au bien-être permet-il de repenser les inégalités scolaires ? Penser le bonheur à l'école, est-ce penser une organisation apprenante voire même d'une société apprenante inclusive et donc penser l'action voire l'émancipation ? (Freire, 2013). Dès lors penser le bonheur à l'école nécessite-t-il de rompre avec les recherches académiques et de proposer des recherches-implication, de recherches-participation... ? Quels sont les dispositifs de bien-être, le mode d'organisation, de production, de création, d'apprentissage mis en œuvre dans les organisations d'éducation et de formation ? Peut-on et si oui comment en mesurer les effets (ou pas) sur le bien-être (individuel ou collectif) des sujets ?
- 16 **Béatrice Mabilon-Bonfils** interroge les taxinomies et les définitions ainsi que les enjeux épistémologiques mais aussi politiques de la notion de bonheur. Déjà Weber suggérait qu'une théodicée du bonheur est indispensable aux dominants. Cette théodicée ne s'est-elle pas muée en sociodicée scolaire de la méritocratie ? Entre ressenti subjectif et contenu normatif, quels sont les présupposés des recherches et enquêtes sur le bonheur et le bien-être à l'école ? Poser le bonheur comme objectif ne fait-il pas courir le risque d'évacuer le politique au profit du ressenti ? Peut-on opérationnaliser la « notion » de bonheur en la conceptualisant ? A quelles conditions ? Peut-on étudier objectivement ce qui est de l'ordre la subjectivité ? C'est bien là aussi le projet de la psychologie cognitive sous l'impulsion initiale de Seligman et de Csikszentmihalyi. Cependant dans la communauté française et francophone ce champ de recherche semble porteur de nombreux malentendus que **Jean Heutte** nous propose de lever en en rappelant les fondements épistémologiques (historique, philosophique, méthodologique) de la recherche fondamentale à visée pragmatique concernant le fonctionnement humain et en en levant quelques ambiguïtés originelles. Pour **Alain Jaillet**, on ne peut penser la place du bien-être et du bonheur dans les apprentissages, sans penser le cerveau, machine à apprendre. Mais l'apprentissage est un processus est beaucoup plus complexe que ce que tout spécialiste de l'imagerie cérébrale peut

proposer. Tous les cerveaux apprennent de la même façon ? C'est in situ, dans un contexte, en prenant en compte les interactions, les vécus et expériences de situation et de communication, les cultures mais aussi les émotions que les sujets interagissent. Ces questions souvent travaillées sur un versant sociologique, gagneraient à utiliser les apports de l'anthropologie de la communication dans la lignée des travaux de Hall afin de concevoir le bonheur d'apprendre pour apprendre par le « Hard Fun ».

- 17 Depuis quelques années la bienveillance à l'école s'est invitée dans les débats éducatifs et pédagogiques et ce, au moment où l'on réalise que non seulement le système scolaire français ne corrige pas les inégalités sociales de réussite mais qu'il les renforce. **Aziz Jellab** parie sur la bienveillance à l'école comme dénominateur commun d'une culture professionnelle partagée à construire et comme manière d'agir auprès des élèves. Celle-ci suppose que les enseignants sont bien au fait de ce que l'école doit aux élèves et notamment aux plus en difficulté d'entre eux, de leur rapport au savoir et de l'évaluation des apprentissages. Dans une étude qui résonne avec cette perspective, la recherche de **Gwénola Réto**, appuyée sur une recherche exploratoire menée auprès de membres du personnel enseignant travaillant dans des collèges, propose une caractérisation des pratiques qualifiées de bienveillantes par des membres du personnel enseignant de collège. Dans les pratiques de bien-être des professionnels, **Séverine Colinet** et **Mike Gadras** analysent une étude de cas, la première journée des « petits » bonheurs à l'École menée en 2018, pour éclairer les savoirs et savoirs-relations mobilisés par la démarche. Mais le bien-être n'est pas détaché des contraintes spatiales portées par l'architecture scolaire : **Sarah Barthélemy** et **Laurent Jeannin** à partir d'une analyse d'images représentant des écoles questionne une tendance de la société actuelle où notion de bien-être résonne avec celle d'école innovante et d'école du futur. Pour **Isabelle Lermigeaux-Sarrade** et **Laurent Jeannin**, le bien-être du travail de l'enseignant est mis en relation avec la liberté de déplacement dans l'espace classe et son impact sur les interactions avec les élèves en analysant les configurations qui favorisent la proximité dans les interactions enseignant-élèves, ainsi que les contraintes empêchant des placements favorables aux interactions, proposant alors des recommandations pour la conception d'espaces de classe « sociopètes » facilitant les interactions. Mais l'évaluation de la dimension architecturale des établissements scolaires ne peut se passer d'interroger le ressenti des collégiens, ce que proposent **Thibaut Hébert** et **Éric Dugas** à partir d'une enquête quantitative, portant sur une évaluation des qualités architecturales de trois récents collèges par des élèves. De même **Anne Dizerbo** entend la parole des élèves s'appuyant sur une recherche qualitative inscrite dans la perspective anthropologique de la recherche biographique en éducation afin d'identifier et de créer les conditions favorables au bonheur à l'école : sa démarche interroge la place du « savoir-être en relation » avec soi, les autres et l'environnement, dans l'épanouissement des élèves et l'intérêt de dispositifs hétérobiographiques dans la construction de ce « savoir-être ». **Valérie Viné Vallin** s'intéresse aux adolescents porteurs d'un handicap cognitif pour élucider les composants d'un bonheur scolaire en donnant la parole aux principaux intéressés et analyse les éprouvés de jeunes porteurs d'un handicap cognitif, quant à leur parcours de formation, leur(s) accès aux savoirs et à la qualification.

BIBLIOGRAPHIE

- Antikainen, R. et al. (2008), Exploring the relationship between indoor air and productivity. *SJWEH*. Suppl 2008 (4). p. 79-82.
- Barrett, P. et al., (2015), *Clever Classrooms*, En ligne : <https://www.salford.ac.uk/cleverclassrooms/1503-Salford-Uni-Report-DIGITAL.pdf>
- Bruner, J. S. (1998). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bruner, J. S. (1985). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Currie, C., et al. (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. In C. Moisan et al., *Climat scolaire et bien-être à l'école. Education & Formations*, 11-28.
- Deoux, S. (2010), *Bâtir pour la santé des enfants*. Paris : Medieco Editions.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
DOI: 10.1037/0033-2909.95.3.542
- Ehrenberg, A. (1998, éd. 2000). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- Fisk, W.J. (2002). How IEQ Affects Health, Productivity. *ASHRAE Journal*. p. 56-58.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse : ERES.
DOI : 10.3917/eres.freir.2013.01
- Gibbons, S. et Olmo Silva, O., Faith Primary Schools: Better Schools or Better Pupils? *Journal of Labor Economics*, 2011, vol. 29, issue 3, 589 – 635.
DOI: 10.1086/659344
- Guimard, P., et al. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. In C. Moisan et al. *Climat scolaire et bien-être à l'école, Educations & Formations*, 163-185.
- Grangaard, E.M. (1995), « Color and Light Effects on Learning », Présenté à Association for Childhood Education International Study Conference and Exhibition (Washington, DC, April 12-15, 1995).
- Klatte, M., Bergstrom, K., Lachmann, T. (2013), Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children, *Frontiers in psychology*, vol. 4, Art. 578.
DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00578
- Lenoir, M., et Berger, D. (2007). Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative : étude exploratoire. *Santé Publique*, 19, 373-381.
DOI: 10.3917/spub.075.0373
- Lippman, P.C. (2010), Can the physical environment have an impact on the learning environment?, *CELE Exchange 2010/2013*, OECD.
- Lyotard, J-F. (1979), *La Condition postmoderne, Rapport sur le savoir Collection Critique*. Paris : Edition de minuit.

Mott, M.S., et al. (2012), Illuminating the effects of dynamic light on student learning. En ligne : <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244012445585>

Steiner, R., (1922), *L'Éducation de l'enfant au point de vue de la science spirituelle*. Paris : Alice Sauerwein.

Sundell, J., (2017). Reflections on the history of indoor air science, focusing on the last 50 years. *Indoor Air*. DOI : 10.1111/ina.12368

Wallon, H., (1941, 2002). *L'Évolution psychologique de l'enfant*. Paris : A. Colin.

AUTEURS

BÉATRICE MABILON-BONFILS

Université de Cergy Pontoise, Laboratoire Bonheurs Bien-être, Organisation, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relations, Savoirs, EA 7517

LAURENT JEANNIN

Université de Cergy Pontoise, Laboratoire Bonheurs Bien-être, Organisation, Numérique, Habitabilité, Education, Universalité, Relations, Savoirs, EA 7517