

Le bien-être subjectif : définitions, composantes et enjeux

Le bien-être subjectif – tout comme son pendant, le mal-être – repose classiquement sur deux dimensions : affective et cognitive. Mais ces dernières sont indissociables d'une troisième : le bien-être objectif. Cette dernière dimension désigne les conditions matérielles (accès à un logement, à l'éducation, aux soins...) et sociales (réseau de sociabilité, famille...), mesurables indépendamment des ressentis psychiques, autrement dit, indépendamment des subjectivités. Bien que ces deux aspects puissent être analysés séparément, ils interagissent en profondeur et s'influencent mutuellement. Un sujet peut vivre dans de très bonnes conditions matérielles et ne pas nécessairement se sentir bien. *A contrario* une personne à la situation sociale modeste peut manifester un état de bien-être subjectif plus élevé que la précédente. Bien que la suite du texte propose un focus sur le bien-être subjectif, ses modalités d'évaluation et plusieurs illustrations dans différents domaines - objets de recherche du thème 4 du CREN -, gardons toujours à l'esprit que les deux aspects sont liés.

Acier, D., Barbot, C., Bouillaud, I., Bretesche, T., Constans, S., Coudronnière, C., Dunais, A., El Beayni, D., Florin, A., Gouil, H., Guedat-Bittighoffer, D., Guignard, J.-H., Guihard, G., Jacquin, J., Jordana, F., Kindelberger, C., Koumba, H., Larbi, N., Maksud, I., Le Montagner, F., Mercier, C., Perez, M., Peyrotte, M., Poulelaouen, J.-F., Poupard, V., Poupeau, C., Rival, M., Thomas, E., Toussaint, E., & Zanna, O.

1. Le bien-être et sa composante spécifique du bien-être subjectif

Le bien-être peut être perçu comme la résultante d'un processus d'ajustement entre le sujet et son environnement. Il évolue et se transforme en fonction des contextes, mais également des âges de la vie selon les enjeux auxquels est confronté l'individu. Cela implique de considérer à la fois la diversité et la complexité des environnements et de leurs interactions participant à la construction du sujet, ainsi que les différences individuelles sur les dimensions émotionnelles et cognitives (Bronfenbrenner, 1979). Il est relié à la santé, défini par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (1948)¹. Le bien-être englobe donc des aspects affectifs, cognitifs, sociaux et physiologiques, mais surtout la perception subjective de ces aspects. Sa définition ne se résume pas à l'absence de pathologies, mais inclut des dimensions « positives » de la vie, telles que l'épanouissement, le sens de la vie et le bonheur. Il est ainsi en opposition au mal-être, entendu comme un état subjectif de détresse psychologique (anxiété, dépression, faible estime de soi...) et également d'inconfort matériel.

Le bien-être peut donc être abordé sous différentes facettes, dont le bien-être physique, émotionnel, social et subjectif. A ce sujet, deux grandes conceptions théoriques peuvent être considérées. D'une part, le bien-être hédonique, défini par Kahneman (2010), se réfère à l'expérience de plaisir immédiat et à la quête de bonheur instantané, fondée sur la prévalence des émotions positives et la réduction des affects négatifs. Ce modèle repose sur une conception du bien-être qui valorise l'absence de souffrance et la recherche de sensations agréables, qui a été avancée par un grand nombre d'auteurs, depuis la psychanalyse de Freud jusqu'à la psychologie positive de Seligman. Il est généralement mesuré à travers des indicateurs comme la fréquence des émotions positives (joie, enthousiasme, gratitude) et la rareté des émotions négatives (tristesse, colère, anxiété). Cependant, cette approche, bien que pertinente pour évaluer le bien-être à court terme, ne permet pas d'appréhender de manière exhaustive son évolution sur le long terme.

D'autre part, le bien-être eudémonique tire ses racines de la philosophie d'Aristote, qui définissait le véritable bien-être comme la quête d'une vie pleine de sens et d'accomplissement. Pour Aristote, une vie bien vécue ne se limite pas à la recherche de plaisirs immédiats, mais repose sur la réalisation du potentiel humain à travers la vertu, le savoir et l'épanouissement moral. Ainsi, le bien-être eudémonique ne se mesure pas seulement par des expériences agréables, mais par la capacité à atteindre un état d'accomplissement personnel et de croissance continue. C'est le cas de l'élève qui se sent accompli en réussissant ses examens, malgré les difficultés familiales ou financières. Cette valence du bien-être est étroitement liée à l'engagement actif dans la vie. Un concept central dans cette perspective est celui de *flow*, un état d'immersion totale dans une activité où l'individu se sent compétent et autonome, et où il est absorbé par ce qu'il fait. Csikszentmihalyi (1990), le père de la théorie du *flow*, a souligné que cet état de concentration intense permet à l'individu de se développer personnellement, en repoussant ses limites et en s'engageant pleinement dans des tâches significatives.

Tout en prenant en compte ces deux conceptions théoriques, nous développons dans cette note le concept transversal de Bien-Être Subjectif (BES). Le BES se distingue par sa nature intrinsèque,

¹ Dans le préambule de sa Constitution adoptée en 1946 et entrée en vigueur le 7 avril 1948

puisqu'il se réfère aux évaluations personnelles et aux expériences vécues d'un sujet. Cette approche prend en compte l'évaluation subjective de la satisfaction de vie, de la fréquence des émotions positives et de la rareté des émotions négatives, en fonction de la perception que le sujet fait de son existence. Le BES fait donc référence à l'évaluation singulière qu'un sujet peut faire de sa vie. Selon Diener (2021), il comprend trois composantes principales : 1) La conception eudémonique, c'est à dire l'évaluation générale, influencée par des facteurs internes tels que les attentes personnelles et la comparaison sociale (satisfaction de vie) ; 2) La conception hédonique, avec les émotions positives, comme la joie, qui sont liées à une évaluation positive de la vie et à un sentiment de bien-être général, et leur fréquence élevée est souvent associée à un BES plus élevé (Fordyce, 2021) ; 3) un faible niveau d'émotions négatives, comme la tristesse ou la colère, car il reflète une stabilité émotionnelle et une rareté des affects désagréables (Tov et al., 2021).

Concernant les enfants et les adolescents, plusieurs auteurs soulignent l'importance de considérer les domaines de la famille, de l'école, du cadre de vie et des relations paritaires (Matza, Swensen, Flodd, Secnik, & Leidy, 2004), de l'autonomie ou de l'indépendance (Ravens Sieberer et al., 2006) dans la vie des enfants comparativement aux adultes. En outre, quelques études, réalisées par les chercheurs du CREN notamment, se sont attachées à interroger directement les enfants sur ce qui contribue à leur qualité de vie et leur bien-être. Bien qu'elles soient peu nombreuses, celles-ci confirment non seulement l'importance des relations familiales, des relations amicales et de l'environnement scolaire, mais également des activités sociales avec les pairs, des jeux physiques et des moments de tranquillité ou de détente (Coudronnière, Bacro, Guimard, & Florin, 2015).

2. Les composantes du bien-être subjectif

Comme concept multidimensionnel, le bien-être subjectif est déterminé par trois facteurs interdépendants : le bien-être émotionnel, le bien-être psychologique et le bien-être social. Ces composantes s'articulent dans l'expérience singulière de chacun, contribuant à une perception globale et nuancée de la qualité de vie.

- 1) Le bien-être émotionnel désigne un état subjectif globalement positif, qui inclut à la fois les expériences affectives du quotidien (émotions vécues, humeur) et des jugements plus réflexifs sur la vie en général (satisfaction, sens, capacité à poursuivre ses objectifs). Il ne se limite donc pas à l'absence d'émotions négatives, mais suppose un équilibre émotionnel dynamique, dans lequel les émotions agréables sont plus fréquentes, diversifiées et culturellement ajustées (Park et al., 2023).
- 2) Le bien-être psychologique désigne l'état d'un individu capable de faire face aux défis de la vie, de poursuivre des objectifs porteurs de sens, et de se réaliser dans une dynamique de croissance personnelle. Ce bien-être inclut des dimensions telles que l'autonomie, la maîtrise de soi, la résilience, le sentiment d'efficacité personnelle et la cohérence entre ses valeurs et ses actions (Huppert, 2009 ; Ryff & Singer, 2008). Il reflète la capacité à se projeter, à apprendre de l'expérience, et à s'inscrire activement dans un parcours de vie singulier. Le bien-être psychologique ne se réduit donc pas à l'absence de trouble, mais s'ancre dans une logique de développement et d'accomplissement.
- 3) Le bien-être social renvoie à la qualité des relations interpersonnelles, au sentiment d'appartenance à des groupes significatifs, et à la reconnaissance de son rôle dans la société. Elle

intègre le soutien perçu, les interactions sociales satisfaisantes, la participation à des collectifs (famille, amis, école, travail...), mais aussi la congruence entre les normes sociales et les valeurs personnelles (Barrera, 2000 ; Merckling, 2016). Le bien-être social repose donc autant sur les liens effectifs que sur la perception de leur sens et de leur légitimité dans l'expérience de vie du sujet.

3. L'Évaluation et les mesures du bien-être subjectif

L'évaluation du bien-être subjectif repose sur des instruments autoévaluatifs standardisés qui explorent les trois composantes évoquées ci-dessus. Ces outils permettent de recueillir des données quantitatives sur les affects, la satisfaction de vie et les dimensions psychologiques et sociales du bien-être.

Parmi les plus utilisés :

- Le PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule* ; Watson et al., 1988) évalue la fréquence des affects positifs et négatifs sur une période donnée.
- L'échelle de satisfaction de vie (*Satisfaction With Life Scale, SWLS* ; Diener et al., 2013) permet de mesurer l'évaluation cognitive globale de la vie.
- La *Ryff Psychological Well-Being Scale* (Ryff, 1989) examine six dimensions du bien-être psychologique : acceptation de soi, relations positives, autonomie, maîtrise de l'environnement, buts de vie et croissance personnelle.

Chez les enfants, notamment ceux au développement atypique ou porteurs de handicap, des adaptations spécifiques ont été développées. La version française abrégée de la *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (Coudronnière et al., 2018) évalue la satisfaction dans plusieurs domaines de vie : relations familiales et amicales, école, environnement et image de soi. Ces outils, en s'ajustant aux spécificités développementales, permettent de mieux comprendre la manière dont les enfants perçoivent leur qualité de vie au quotidien.

Enfin, l'évaluation du BES nécessite de prendre en compte la temporalité, le contexte culturel, ainsi que les différences individuelles dans la manière de ressentir, de formuler et d'exprimer son bien-être. L'autoévaluation, si elle reste incontournable, gagne à être croisée avec des observations contextualisées et des entretiens qualitatifs pour enrichir la compréhension de l'expérience subjective.

4. Quelques exemples du bien-être subjectif

4.1 Le bien-être des enfants et des jeunes dans différents contextes de vie

Les premiers travaux réalisés au CREN (thème 4) ont exploré le bien-être des enfants et des jeunes à l'école. Dans le cadre d'une convention avec le Ministère de l'éducation nationale (DEPP) et le Défenseur des Droits, plusieurs études ont été réalisées : validation d'un outil d'évaluation du bien-être auprès d'un millier d'élèves d'école primaire et de collège, analyse des différences interindividuelles montrant les variations de leur bien-être selon l'âge et le genre, notamment, dans le cadre d'un suivi longitudinal, et aussi selon certaines caractéristiques des établissements telles que public/privé, Rep/non Rep (Guimard, Bacro, Ferrière et al., 2015 ; Ferrière, Bacro, Florin, Guimard, 2016). En parallèle ont été explorés le bien-être et la qualité de vie des enfants accueillis en foyer relevant de la protection de l'enfance (Toussaint, Florin & Schneider, 2017) et les relations entre leur bien-être, leurs relations d'attachement et les problèmes de comportement (Toussaint, Bacro, Florin & Schneider, 2021). Enfin, des études ont été menées portant sur le bien-être et la qualité de vie

d'enfants âgés de 5 à 11 ans et présentant un trouble du développement intellectuel en prenant en compte leur contexte de scolarisation (Coudronnière, Bacro, Guimard, 2017) et le contexte familial (Coudronnière et al., 2023)

L'équipe s'est ouverte à des coopérations nationales et internationales sur ce thème dans deux directions : d'une part la discussion des concepts souvent associés de bien-être, qualité de vie et satisfaction de vie et du modèle théorique de référence pour identifier au cours du développement les processus des relations entre bien-être, compétences individuelles et environnement social et les indicateurs choisis (numéro thématique de *Enfance*, 2017) ; d'autre part la poursuite de l'étude de l'impact des milieux de vie sur le bien-être des enfants et des jeunes en collaboration avec le Vietnam (Florin, Mercier, Ngo & al., 2021 ; pour des comparaisons interculturelles plus larges dans le cadre de l'enquête internationale *Children's Worlds Survey* -CWS, phase 3 (Sovet & Florin, 2021). Des études spécifiques du bien-être des jeunes au temps de la Covid-19 ont également été réalisées et ont permis de voir les modifications de leur perception de l'école et des activités scolaires et les perturbations ressenties dans leurs relations sociales (Mercier, Zanna, Florin, 2022 ; Mercier, Florin, Zanna & Constans, 2023).

Ces différentes études ont permis aussi de montrer tout l'intérêt d'interroger directement les enfants, même très jeunes (Coudronnière, Bacro, Guimard & Florin, 2015 ; Jacquin, 2023), pour des raisons à la fois éthiques (Droit des enfants à exprimer leur opinion sur ce qui les intéresse) et scientifiques (apport d'informations complémentaires à celles des adultes). Il s'agit en effet de reconnaître les enfants comme des acteurs sociaux importants dans les dynamiques sociales et l'amélioration des politiques publiques.

4.2. Le bien-être des enseignants en lien avec l'usage des outils numériques en pédagogie

Le bien-être en pédagogie ne se résume pas à un « bien-être numérique », tout comme il n'existe pas un « bien-être tableau noir ». Ce concept ne se fixe pas sur l'outil, mais sur les usages qu'en font les enseignants et les élèves, dans des contextes ou situations pédagogiques spécifiques (Mercier, 2023). Ces usages, lorsqu'ils sont bien conçus, favorisent le développement de pratiques pédagogiques qui peuvent être des réponses aux besoins éducatifs particuliers (BEP) des élèves, contribuant ainsi à leur épanouissement et leur réussite (Mercier & Bourdon, 2024). Les dimensions du bien-être, qu'il soit hédonique ou eudémonique, s'entrelacent dans l'éducation, où les enseignants jouent un rôle crucial en proposant des contextes d'apprentissage stimulants et équilibrés.

L'usage des outils numériques devient alors une médiation instrumentale, un levier pour diversifier les situations d'apprentissage (Mercier et al., 2023). Cette diversification, issue de la notion d'instrumentation développée par Rabardel (1995), permet de répondre à la variété des compétences des élèves et des attentes institutionnelles. Les outils numériques collaboratifs, par exemple, encouragent non seulement le travail en équipe, mais aussi la maîtrise d'aptitudes technologiques, renforçant ainsi le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants (Bandura, 2019).

Ainsi, le bien-être en pédagogie en contexte ou situation numérique repose sur la capacité des enseignants à intégrer les outils numériques de manière pertinente et adaptée. Ce bien-être, contextualisé et dynamique (Mercier & Lefer Sauvage, 2022), découle d'une interaction réussie entre les objectifs pédagogiques, les compétences des enseignants et les BEP des élèves. Il ne s'agit donc pas simplement de déployer des technologies, mais de réfléchir à leur usage pour co-construire un

environnement d'apprentissage favorable à la réalisation et au plaisir d'apprendre sans stress et sans angoisse pour les usagers.

4.3. Le bien-être psychique et les expériences transformatives

Les mutations contemporaines de nos environnements de vie – marquées par l'individualisation des parcours, la transformation des liens sociaux et l'expansion des technologies numériques – modifient profondément les formes de subjectivation et les conditions du bien-être psychique. Ces transformations invitent à repenser les processus de construction de soi dans des contextes de plus en plus hybrides, où se mêlent fragilité et quête de sens.

Dans cette perspective, certaines expériences dites « liminales » – rituels néo-spirituels, usages d'ayahuasca, immersion en réalité virtuelle ou pratiques numériques intenses – apparaissent comme des tentatives de restauration ou de reconfiguration du lien à soi, aux autres et au monde. Ces expériences, souvent vécues dans un entre-deux psychique et social, traduisent des besoins de transformation intérieure et de redéfinition du bien-être. Elles mobilisent des dimensions existentielles, affectives et identitaires, en lien avec des enjeux contemporains de précarité symbolique et de vulnérabilité psychique. Une étude récente sur les trajectoires de néo-usagers d'ayahuasca montre, par exemple, combien cette pratique peut s'inscrire dans une quête de sens articulée à des parcours biographiques de rupture ou de reconversion (Beslon, Wagner & Acier, 2022).

Ces pratiques ne peuvent être réduites à des formes de marginalité. Elles révèlent, au contraire, une diversité de modalités d'adaptation, parfois créatives, face à un monde incertain. L'étude de ces dispositifs expérientiels met en lumière l'ambivalence des technologies et des contextes rituels contemporains : ils peuvent être à la fois porteurs de dérive ou de désorganisation, mais aussi supports d'élaboration psychique et de redéploiement subjectif, selon les modalités d'usage, d'accompagnement et de mise en récit (Rabeyron, Langlet & Acier, 2021).

Certaines dynamiques transformatives émergent aussi dans des contextes de grande précarité psychique, où le bien-être prend la forme d'une régulation défensive plus que d'une élaboration symbolique. Chez des mineurs non accompagnés, par exemple, l'usage de psychotropes comme la prégabaline fonctionne comme un étayage face à la détresse. De même, une temporalité psychique fragmentée, observée dans certaines psychopathologies, entrave l'accès à une trajectoire de sens (Chiron, Acier, Malo, 2025). Ces situations rappellent que le bien-être psychique se construit aussi dans des conditions souvent précaires et discontinues.

L'approche adoptée vise à mieux comprendre les dynamiques subjectives à l'œuvre et à identifier des leviers cliniques, éducatifs ou sociaux favorisant la réflexivité, la symbolisation et le développement du pouvoir d'agir dans des environnements marqués par la complexité et la mutation.

4.4. Satisfaction de vie chez des adolescents à haut potentiel intellectuel

Chez les enfants et les adolescents, la satisfaction de vie a été largement étudiée, notamment à travers des modèles multidimensionnels qui explorent des domaines spécifiques tels que la famille, l'école, les amis, l'environnement et l'image de soi. Ces recherches montrent qu'elle est étroitement liée à l'expérience scolaire, à la régulation des émotions et aux relations sociales. Cependant, peu

d'études se sont penchées sur le bien-être des élèves à haut potentiel intellectuel (HPI), une population atypique souvent perçue à travers le prisme de ses vulnérabilités (Baudson, 2016).

Le HPI est couramment associée à un niveau élevé de fonctionnement intellectuel, à un processus d'identification à l'issue duquel un label est délivré, et à des ajustements scolaires tels que le saut de classe. Dans l'étude de Guignard et al. (2021), l'objectif était de démêler les effets de ces facteurs sur la satisfaction de vie scolaire et le sentiment d'intégration vis-à-vis de pairs. Trois sous-échantillons basés sur différentes caractéristiques associées au HPI ont été identifiés : les élèves précédemment labellisés HPI (n = 66), les élèves ayant obtenu un score dans les 10 % supérieurs à un test d'intelligence générale (n = 49), et les élèves ayant sauté une classe (n = 57). L'analyse comparative a montré qu'aucun de ces sous-échantillons ne différait de leurs groupes témoins respectifs en termes de satisfaction de la vie scolaire. En revanche, les élèves labellisés HPI ont rapporté un sentiment d'intégration avec les pairs plus faible, et cette composante a une contribution significativement plus forte à la satisfaction de la vie scolaire que ce qui est observé dans les autres groupes.

Cet effet pointe les singularités d'élèves qui, pour certaines raisons et à un moment donné, se sont trouvés engagés dans un processus d'identification pour répondre à des besoins particuliers ayant conduit à l'étiquette HPI. Cette reconnaissance d'une différence dans leur fonctionnement intellectuel ne semble pas avoir eu d'impact négatif sur leur satisfaction de la vie scolaire. Cependant, elle pourrait avoir influencé leurs représentations de l'intégration sociale et, peut-être, la façon dont ils sont perçus dans leur environnement scolaire. Ainsi, en considérant le potentiel intellectuel comme un préalable au développement du talent (Gagné, 2004), cette étude interroge l'existence d'impacts positifs ou négatifs de l'étiquetage sur la construction identitaire à différents niveaux de développement. Par ailleurs, cette question peut être étendue à d'autres types d'étiquetage (troubles des apprentissages, troubles neurodéveloppementaux...).

5. Conclusion

Le bien-être subjectif, tel qu'exploré dans cette note, ne peut être réduit à une simple variable psychologique ou à un indicateur contextuel. Il constitue une construction dynamique, plurielle, située à l'intersection de l'expérience vécue, des environnements relationnels et des conditions de vie. Les approches hédonique et eudémonique, les dimensions émotionnelles, psychologiques et sociales, ainsi que les outils d'évaluation mobilisés témoignent de la richesse et de la complexité de cet objet.

À travers les exemples évoqués – qu'il s'agisse du climat scolaire, de l'usage des outils numériques en éducation, des parcours d'adolescents à haut potentiel ou d'expériences transformatives singulières – se dessine une orientation commune : le bien-être ne se décrète pas, il se construit au croisement du sujet et des cadres qui l'entourent. Ils invitent à penser le bien-être non comme un état figé, mais comme un processus situé, à interroger dans sa diversité, sa temporalité et sa résonance avec les mutations contemporaines.

Bibliographie

Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, n°1, 61-80.

Bandura, A. (2019). Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie. De Boeck Supérieur.

Barrera, M. (2000). Social support and social networks: Their role in health and well-being. *Handbook of Health Psychology*, 273-293.

Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in psychology*, 7, 368.

Beslon, B., Wagner, V., & Acier, D. (2021). L'appel de la forêt : Étude exploratoire des trajectoires des néo-usagers d'ayahuasca. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 180(7), 657-663. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2021.03.002>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chiron, M., Acier, D., Malo, R. (accepté). Etude sur la temporalité psychique auprès des sujets présentant un trouble de la personnalité. *Perspectives Psy*.

Coudronnière, C., Bacro, F., & Guimard., P. (2017). Les relations entre la qualité de vie et le contexte de scolarisation d'élèves âgés de 5 à 11 ans présentant une déficience intellectuelle, *Psychologie Française*, 62(4), 387-401.

Coudronnière, C., Bacro, F., & Guimard., P. (2023). Les relations entre la qualité de vie et le contexte familial d'enfants âgés de 5 à 11 ans et présentant un trouble du développement intellectuel. *L'Année Psychologique*, 123, 557-586.

Coudronniere, C., Bacro, F., Guimard, P., & Muller, J.B. (2017). Validation of a French adaptation of the "Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale" in its abbreviated form, for 5- to 11-year-old children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 43(4), 1-14.

Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard., P., & Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ? *Enfance*, 2, 225-243.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.

Diener, E.; Inglehart, R.; Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators Research*, 112, 497-527.

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2021). *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*. Oxford University Press.

Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C., & Boniwell, I. (2014, October 6). Validation française de l'échelle multidimensionnelle Satisfaction de vie chez l'élève (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037624>

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., Guimard, P. (2016) Le bien-être en contexte scolaire : l'intérêt d'une approche mixte par triangulation méthodologique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, septembre, 111, 341-365.

Florin, A. coord.(2017). La qualité de vie des enfants. *Enfance*, n°1, numéro thématique.

Florin, A. (2025). En finir avec l'infantisme ? *Enfance*, 77(1),125-137.

Florin, A., Mercier, C., Ngo, H.T., Bui, T.T,H., Zanna, O. (2021). Bien-être scolaire et satisfaction de vie des collégiens en France et au Vietnam au temps de la Covid-19. *Enfance*, 73 (4), 337-362.DOI 10.3917/enf2.214.0337

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.

Guignard, J. H., Bacro, F., & Guimard, P. (2021). School life satisfaction and peer connectedness of intellectually gifted adolescents in France: Is there a labeling effect?. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021(179), 59-74.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. & Ngo, H.T. (2015). Le bien-être à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et Formations*, n°88-89,163-184.

Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: An International Review*, 58(1), 137-164.

Jacquin, J. (2023). Le bien-être des enfants de 5 à 7 ans à l'école. Evolution et relations avec le processus d'adaptation scolaire. Nantes Université, Doctorat de psychologie.

Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(38), 16489–16493.

Matza, L. S., Swensen, A. R., Flood, E. M., Secnik, K., & Leidy, N. K. (2004). Assessment of health-related quality of life in children: a review of conceptual, methodological, and regulatory issues. *Value in Health*, 7(1), 79-92.

Mercier, C. (2020). Formation à distance et bien-être des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), Article 3. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-12>

Mercier, C. (2023). Comment l'outil devient-il un instrument dans l'esprit de l'Homme au travers de son activité et comment peut-il devenir un acteur de cela ? In E. Mutabazi & R. Hetier (Éds.), *La relation à autrui en régime numérique*. *Chronique sociale*. <https://hal.science/hal-04093829>

Mercier, C., & Bourdon, P. (2024). Avec des outils numériques, l'élève à BEP va progresser. In C. par M. T.-T. et F. Lacroix (Éd.), *L'école inclusive* (pp. 119-132). *Mythes et Réalités*. <https://hal.science/hal-04662191>

Mercier, C., & Lefer Sauvage, G. (2022). Facteurs de protection et modélisation du bien-être universitaire des étudiants en formation à distance. In *L'éducation aux marges en temps de pandémie* (pp. 351-375). Presses universitaires des Antilles. <https://doi.org/10.3917/pua.weiss.2022.01.0351>

Mercier, C., Florin, A., Zanna, O. & Constans, S. (2023). Bien-être scolaire et relations sociales des collégiens.ne.s au temps de la Covid-19. *Revue de l'Association Canadienne pour l'étude du Curriculum / Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies (RACÉC / JCACS)*, 20, 2-3., 1-17.

Mercier, C., Zanna, O., Florin, A. (2022). Enquêter à distance sur le bien-être des collégiens. *Socio-anthropologie*, 45, 157-177. Editions de la Sorbonne. <https://journals.openedition.org/socio-anthropologie/11434>.

Mercier, C., Marfisi-Schottman, I., Ez-Zaouia, M., & Deshayes, D. (2023). La réalité augmentée en classe au service des apprentissages des élèves. *Médiations et médiatisations - Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, 15, 78-98. <https://doi.org/10.52358/mm.vi15.343>

- Merkling, J. (2016). Qualité et éthique en établissement de santé-antinomie ou complémentarité ? *Ethique et Santé*, 13, 46-53.
- Millet, F., Sallot, E. Acier, D. (accepté). Les Mineurs Non Accompagnés face aux emprises de la prégabaline. *Alcoologie et Addictologie*.
- Park, C. L., Kubzansky, L. D., Chafouleas, S. M., & Wang, K. H. (2023). Emotional Well-Being: What It Is and Why It Matters. *Affective Science*, 4(1), 52–58. <https://doi.org/10.1007/s42761-022-00163-0>
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>
- Rabeyron, T., Langlet, V., & Acier, D. (2021). Adolescence et virtuel : La Nekomination comme phénomène anthropologique éphémère. *Nouvelle Revue de l'Enfance et de l'Adolescence*, 4(1), 105–123. <https://doi.org/10.3917/nrea.004.0105>
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Wille, N., Wetzel, R., Nickel, J., & Bullinger, M. (2006). Generic health-related quality of life assessment in children and adolescents. Methodological considerations. *Pharmacoeconomics*, 24(12), 1199-1220.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. In C. L. M. Keyes & H. P. Waterman (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 447-464). Salt Lake City, UT: DEF Publishers.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sovet, L., Florin, A. (2021). Introduction au numéro thématique « Bien-être des enfants : Définitions, évaluations et interventions ». *Sciences & Bonheur*, 6, 8-12. . <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03262387>
- Toussaint, E., Florin, A. & Schneider, B. (2017). La qualité de vie des enfants accueillis en protection de l'enfance. *Enfance*, n°1, 123-141.
- Toussaint, E., Bacro, F., Florin, A. & Schneider, B. (2021). La qualité de vie à l'école des enfants placés en foyer : le rôle de l'attachement et des problèmes extériorisés. *L'Année Psychologique*, 121, 45-75.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.